Enseñanzas implícitas

Philip W. Jackson

Amorrortu editores
Buenos Aires - Madrid

Colección *Agenda educativa*. Directora: Edith Litwin
Untaught lessons, Philip W. Jackson

Traducción: Alcira Bixio

Primera edición en castellano, 1999; primera reimpresión, 2007

Amorrortu editores S.A., Paraguay 1225, 7° piso - C1057AAS Buenos Aires
Amorrortu editores España S.L. - C/San Andrés, 28 - 28004 Madrid

www.amorrortueditores.com

Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 978-950-518-808-6
ISBN 0-8077-3193-5, Nueva York, edición original

Jackson, Philip W.
Enseñanzas implícitas. - 1ª ed., 1ª reimp. - Buenos Aires : Amorrortu, 2007.
144 p. ; 23x14 cm. (Agenda educativa dirigida por Edith Litwin)

Traducción de: Alcira Bixio

ISBN 978-950-518-808-6

1. Teorías Educativas. I. Bixio, Alcira, trad. II. Título
CDD 370.1

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en junio de 2007.

Tirada de esta edición: 1.500 ejemplares.

Indice general

Presentación

Por lo menos desde los tiempos de Sócrates, las personas cultas (aleccionadas quizá por la suerte que corrió) se han vuelto cada vez más reacias a expresar en público sus pensamientos, sus ideas, sus especulaciones, antes de tener acabadamente formadas sus convicciones. En nuestros días, los cánones de nuestras disciplinas, empíricas y de otra índole, nos han hecho cada vez más afectos a acumular pruebas y cada vez menos dispuestos a confesar nuestro desconcierto ante muchos aspectos de las vidas que experimentamos y que observamos. En la magnífica serie de cuatro Conferencias Sachs, publicadas en este volumen, Philip Jackson se ha mostrado tan seguro de sí mismo y tan audaz que expuso sus ideas del momento más allá de las vedas que hemos establecido para nosotros mismos; de esta manera nos incita, con el pensamiento y el ejemplo, a aventurarnos en nuevos terrenos sobre la manera de concebir la enseñanza y los efectos que esta ejerce en el docente. En realidad, Jackson nos invita a todos los que enseñamos a que meditemos y especulemos sobre nuestro trabajo.

En su amplio espectro de reflexiones sobre el recuerdo que él conserva de una profesora, un maestro retratado en una poesía, la observación del trabajo de una maestra, y el maestro que hay en uno, Philip Jackson formula más preguntas que respuestas, con lo cual resulta un tutor más benévolo que Sócrates. Es imperativo que prestemos atención a esta nueva voz. Así como en su *La vida en las aulas* se mostraban las dimensiones contemporáneas de la enseñanza impartida una

generación antes, hoy estos ensayos nos sugieren que, si tenemos alguna esperanza de dar respuesta a las expectativas sin precedentes que la sociedad cifra en nosotros en lo tocante a asegurar el éxito de nuestras escuelas, debemos extender enormemente nuestro entendimiento a fin de imaginar nuevas maneras de pensar a los docentes y la enseñanza. Esta reconsideración producirá sin duda nuevas perspectivas y nuevas indagaciones disciplinadas; pero también reafirmará lo que está en la base del pensamiento de Phil Jackson: que la enseñanza se funda en la fe y la esperanza y que siempre está un poco más allá de nuestra plena comprensión.

P. Michael Timpane

Prefacio

Este libro trata sobre la influencia que los docentes tienen en sus alumnos, aunque no sobre aquella influencia que se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar o en otras formas convencionales de evaluar los resultados pedagógicos. Trata, en cambio, sobre lo que aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Algunas de estas «enseñanzas», la mayor parte de ellas «implícitas», en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que, a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida y que hacen que otros continúen siendo por siempre objeto del ridículo y la burla. El libro también considera los efectos que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no los reconoce, en vista de que para tales casos faltan los recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud o tal vez se manifiestan como involuntarios estremecimientos de disgusto cuando, con los amigos, se cita casualmente el nombre de algún ex profesor o cuando nosotros por nuestra cuenta pensamos en él. En cualquiera de estos casos, generalmente somos incapaces de explicar por qué seguimos teniendo estos sentimientos.

Este libro también considera la cuestión recíproca de la influencia que la enseñanza como ocupación ejerce sobre quienes enseñan. La inserción de este tema surgió como un pensamiento adicional y en consecuencia, lo digo con franqueza, debió tratárselo de una manera más o menos superficial y sólo en el capítulo final. Sin embargo, por escueto que sea su tratamiento, su inclusión sirve para recordarnos que los docentes de cualquier parte se ven modelados por lo que ocurre en sus aulas tan directamente como sus propios alumnos, aunque, por supuesto, de un modo diferente y por lo general sin un propósito consciente. Rara vez se examina esta última forma de influencia de la enseñanza, probablemente porque tiene poca o ninguna relación con los objetivos declarados de la escolaridad. Pero esta es sin duda una visión insuficiente porque el efecto que la enseñanza tiene en los docentes determina en parte que algunos permanezcan dentro de la enseñanza y que otros abandonen la profesión, y también influye indirectamente en las «enseñanzas implícitas» que los maestros dan a sus alumnos. Por estas razones, entre otras, vale la pena que se siga dedicando atención a este tema.

El origen de este volumen fue una serie de tres conferencias —las Julius and Rosa Sachs Memorial Lectures— dadas en Teachers College en el otoño de 1990. Los primeros tres capítulos abarcan los textos de lo que se dijo en aquellas ocasiones. El cuarto y último capítulo se agregó cuando ya se había terminado el ciclo de conferencias. Mi idea inicial, al proyectar las tres charlas, era examinar desde múltiples perspectivas la influencia que los maestros ejercen en sus alumnos. Para alcanzar ese objetivo, decidí analizar mis propios recuerdos de una de mis profesoras (la profesora de álgebra del colegio secundario al que asistí), considerar la manera en que un poeta (Galway Kinnell) trató el tema de un adulto que volvía a visitar su antigua escuela e informar sobre una serie de observaciones que yo había

hecho recientemente sobre una docente en acción (una maestra de primer grado de una escuela pública de Chicago). Tenía la esperanza de que cada una de estas visiones pondría de relieve algún rasgo especial sobre las huellas que los docentes acaso dejan en aquellos a quienes enseñan.

Y me movía también otra idea. Deseaba demostrar el valor que tiene emplear las observaciones personales y las obras de arte como fuentes de comprensión de la naturaleza de la enseñanza y de sus efectos. En la actual comunidad de investigación educativa, metodológicamente el estudio de la enseñanza se limita en gran medida a trabajos sobre la observación de maestros en acción o a entrevistas con docentes a quienes se les pregunta sobre sus métodos de trabajo y (menos frecuentemente) sobre las razones que tienen para hacer lo que hacen. Desde luego, tales estudios tienen valor y por ello decidí dedicar una de las tres conferencias a observaciones realizadas directamente en el aula (aunque mi manera de observar, en este caso particular, era mucho menos estructurada y más libre de lo que suelen serlo los estudios observacionales). A pesar de la importancia que tiene lo que puede aprenderse de estas observaciones de primera mano, creo que también son valiosos los estudios de la enseñanza cuyos «datos» (si podemos llamarlos así) no son inmediatamente visibles ni audibles y que por eso podríamos llamar datos «de segunda mano», para diferenciarlos de los que podemos ver u oír en el terreno. Mis dos ejemplos preferidos de estos «datos» de segunda mano comprenden los recuerdos que cada quien conserva de sus propios maestros y los puntos de vista intuitivos de artistas que han elegido reflexionar sobre sus experiencias de aula o trataron de describir la obra de algún maestro desde la perspectiva de una tercera persona (las descripciones que hace Platón de Sócrates en acción acuden inmediatamente a la mente como el ejemplo por excelencia de esos intentos). Deseaba yo que las Conferencias Sachs sustenta-

ran mi creencia en la legitimidad de usar tales fuentes para estudiar la naturaleza de la enseñanza. Que haya logrado hacerlo es algo que toca a otros decidir.

Agradecimientos

Entre las numerosas personas a quienes debo agradecer que hayan contribuido a hacer posible este libro, indudablemente encabeza la lista P. Michael Timpane, presidente del Teachers College, quien me invitó a dictar las conferencias Sachs y permitió que mi esposa y yo residiéramos en las instalaciones de la universidad durante ese semestre. El presidente Timpane y su esposa Genevieve fueron dos perfectos anfitriones durante todos los meses que duró nuestra estancia en el lugar. Nos resulta imposible agradecer suficientemente las múltiples cortesías de que fuimos objeto durante ese período.

Muchos otros miembros de Teachers College contribuyeron a que nuestra visita fuera físicamente cómoda e intelectualmente placentera. Nancy Griffing y Valerie Henning, de la oficina del presidente, se esforzaron permanentemente para asistirme en todo momento, lo mismo que Donald Underwood y Robin Eliot. Robin hasta se las arregló para mover algunos hilos que me permitieron participar a último momento en la maratón de Nueva York de 1990. Rose Rudnitsky, que llegó a ser mi compañera de trote hasta que sufrió una lesión, no sólo me alentó a completar la maratón, sino que además me introdujo en las costumbres y rutinas de la vida del tercer piso del edificio principal del Teachers College, donde estaba situada mi oficina.

Nadie contribuyó más a hacer personalmente valiosa e inolvidable mi estada que René Arcilla y su esposa Patricia Dahl. La bienvenida inicial que nos brindaron nos hizo sentir inmediatamente en casa y su constan-

te amistad enriqueció diariamente nuestra visita. Sin ellos, mi esposa y yo nunca hubiéramos pasado momentos tan agradables como los que crearon para nosotros René y Patricia con su presencia.

Después de cada una de las conferencias y durante los días anteriores y posteriores a ellas, mantuve muchas conversaciones estimulantes con miembros de la facultad del Teachers College que habían asistido a una o más de mis charlas o con algunos con quienes compartía yo algún interés especial. Rara vez el resultado de esas conversaciones produjo algún cambio en las conferencias mismas, pero de todos modos fue alentador y con frecuencia generó ideas sobre las que continúo reflexionando y apoyándome muchos meses después. Aun corriendo el riesgo de olvidar a algunos de esos interlocutores, debo reconocer con gratitud los vivaces y memorables intercambios que mantuve con los profesores René Arcilla, Lois Bloom, Judith Burton, Lambros Comitas, Linda Darling-Hammond, Celia Genishi, Joseph Grannis, Maxine Greene, Ellen Lagemann, Hope Leichter, Dale Mann, Robert McClintock, Harry Passow, Stephen Thornton, Richard Wolf y Karen Zumwalt. Cada uno me trató como habría tratado a un colega estimado, y así me hizo sentir parte de la vibrante comunidad intelectual del Teachers College.

Carole Saltz, directora de Teachers College Press, no sólo asistió a mis tres conferencias Sachs y se ofreció a publicarlas, sino que además compartió conmigo detalladas y lúcidas observaciones sobre el contenido de mis charlas. ¡Todo autor debería ser favorecido con un editor tan leal y dedicado!

Casi no hace falta mencionar que agradezco a la señora Theresa Henzi por haber sido mi profesora de álgebra hace ya tantos años y a la «Señora Martin» (es un seudónimo) por permitirme, mucho más recientemente, visitar con frecuencia su aula de primer grado. Cada una de ellas me enseñó más de lo que creía enseñar, y estoy seguro de que esta es una condición que caracteri-

za a los docentes en general. También agradezco a Harcourt Brace Jovanovich por permitirme reproducir el poema de Galway Kinnell, «La escuela».

De regreso en Chicago, donde hice los primeros borradores de mis conferencias y donde después les di la forma final para que fueran publicadas, recibí los francos comentarios de mis dos asistentes de investigación Robert Boostrom y David Hansen, y el apoyo y aliento incansables de Diane Bowers, la asistente administrativa del Benton Center for Curriculum and Instruction, que forma parte del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago.

Finalmente, a mi esposa Jo le debo mucho más de lo que nunca podré expresar. Con la mayor de las gratitudes le dedico este libro.

1. Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza

Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro

La señora Theresa Henzi fue mi profesora de álgebra del primer año del colegio secundario en Vineland, New Jersey, en 1942. Era una mujer corpulenta, más baja que el promedio, de apariencia casi regordeta y de vestir poco distinguido —vestidos inclasificables con el dobladillo a media pierna, alfiler de camafeo en el cuello y zapatos «discretos» de tacón bajo y cordones—. Tenía tobillos gruesos y llevaba unos anteojos octogonales sin marco cuyos cristales reflejaban la luz la mayor parte del tiempo, lo cual hacía difícil leer la expresión de su mirada. Tenía una cara redonda y agradable enmarcada por un pelo castaño ondulado, veteado de gris. Supongo que aquel año en que fue mi profesora tendría unos cincuenta y cinco años o quizás algo más.

Lo que recuerdo más vívidamente de las tempranas clases matutinas de la señora Henzi es el modo que tenía de revisar las tareas para el hogar, que nos había asignado. Hacía pasar a la pizarra, situada al frente del aula, a tres o cuatro alumnos para que estos resolvieran los problemas que nos había encargado el día anterior. Normalmente se trataba de ejercicios de ecuaciones extraídos del libro de texto en los que se pedía simplificar las operaciones y despejar el valor de x. La señora Henzi, de pie junto a la pared opuesta a las ventanas, con sus anteojos resplandeciendo por el reflejo de la luz, leía el problema en voz alta para que los estudiantes que estaban junto a la pizarra lo copiaran y resolvieran mientras el resto de la clase observaba. A medida que cada alumno terminaba sus cálculos se volvía hacia la clase y se corría un poco para permitir que los demás vieran

su trabajo. La señora Henzi revisaba cuidadosamente cada solución (como hacíamos todos los demás que nos hallábamos sentados), y prestaba atención no sólo al resultado sino también a cada paso dado para llegar a él. (Todos los cálculos debían exponerse en detalle sobre la pizarra.) Si todo estaba bien, la profesora enviaba al alumno de regreso a su banco con una palabra de elogio y asintiendo brevemente con la cabeza. Si el alumno había cometido un error, lo instaba a revisar su trabajo para ver si él mismo podía descubrirlo. «Allí hay algo que está mal, Robert», decía. «Míralo de nuevo.» Si después de unos pocos segundos de escrutinio, Robert no podía detectar su error, la señora Henzi pedía un voluntario (normalmente se ofrecían muchos voluntarios) para que señalara dónde se había equivocado su desventurado compañero.

La parte más memorable de esta rutina diaria habitualmente ocurría en medio de cada una de esas rondas de cálculos en la pizarra antes de que ni siquiera el más veloz de los alumnos hubiera terminado su trabajo. En algún momento, la señora Henzi ladraba una orden que ya se había convertido en hábito. Sin embargo, el instante preciso en que la daría siempre era inesperado, además el volumen de esa exclamación hacía que toda la clase reaccionara con un sobresalto. «¡MUCHO OJO!», tronaba. Al principio, rara vez estaba uno seguro de a quién se dirigían esas palabras, si es que se dirigían a alguien en particular. A menudo sonaban como si estuvieran destinadas a todos nosotros. Pero otra veces la dirección de la mirada de la señora Henzi hacía evidente que ella había detectado un error en el desarrollo del ejercicio y advertía al perpetrador que estaba por descarriarse y que marchaba hacia un Waterloo algebraico. Como no siempre estaba claro cuál de los alumnos era el que había cometido la falta, el efecto de cada una de esas exclamaciones, además de sobresaltar a todos, era impulsar a quienes permanecíamos sentados a examinar con renovado fervor la pizarra en busca del

error que la señora Henzi con su mirada de rayos X parecía haber captado casi antes de que se cometiera.

En respuesta a esas advertencias inesperadas, los alumnos que se hallaban junto a la pizarra no siempre mejoraban su atención. A veces, uno o más de ellos, convencidos de ser el blanco del estallido de la señora Henzi, volvían a revisar los cálculos que ya habían completado y en el proceso se ponían tan nerviosos que terminaban agregando errores donde no habían cometido ninguno. Aun cuando no pudieran encontrar ninguna falla en el trabajo previo, a veces persistían en su búsqueda durante algún tiempo antes de volver al punto adonde habían dejado, y a todo esto perdían un buen rato. No obstante, en una perspectiva más general, la exclamación de la señora Henzi ejercía un efecto positivo. Cada vez que ella repetía aquel estribillo «¡MUCHO OJO!», era la clase, en su conjunto, la que elevaba su nivel de atención.

El recuerdo de lo que ocurrió durante aquel año en la clase de la señora Henzi se ha vuelto ahora borroso e impreciso en su mayor parte. Recuerdo que hacíamos muchos ejercicios sentados en nuestros asientos y creo que semanalmente, los viernes, se nos tomaba un examen, por lo menos eso es lo que mi memoria me permite evocar en cuanto a hechos específicos. Es bastante extraño que no retenga yo ninguna imagen visual de la señora Henzi en el acto de realizar lo que hoy a veces se conoce como «enseñanza frontal», es decir, el profesor de pie frente a la clase, con una tiza en la mano, dando instrucciones directas sobre cómo hacer esto o aquello. Trato de imaginármela en esa postura, que —estoy seguro— ella debe de haber adoptado en innumerables ocasiones, pero todo lo que obtengo es esa imagen de la señora Henzi parada a un costado del aula supervisando la revisión diaria de las tareas que habíamos realizado en casa, con los cristales de sus lentes octogonales relampagueando como dos espejos gemelos al reflejar la luz de las ventanas. Al mismo tiempo puedo recordar

con facilidad una considerable cantidad de sustancia académica de lo que ocurrió aquel año. Recuerdo, por ejemplo, varias de las reglas que empleábamos para resolver las ecuaciones. Esa era la manera en que se enseñaba álgebra por aquellos días o por lo menos esa era la manera en que la aprendíamos. No se hacía ningún esfuerzo por inculcarnos el entendimiento que hoy procuran los profesores de matemática. Aprendíamos a resolver ecuaciones y punto. Y lo hacíamos aplicando reglas. «Separar en términos», «Simplificar las expresiones», «Eliminar los paréntesis», «Cambiar de signo al pasar al otro lado», eran algunas de esas reglas. Tales máximas eran bastante fáciles de recordar y lo lindo era que surtían efecto. Uno nunca se molestaba en preguntar por qué. Lo fundamental era «averiguar el valor de *x*» y, mientras uno llegara a la respuesta correcta, ¿a quién le importaban los principios sobre los que se basaba esa respuesta? Años después, cuando fui a la universidad, comencé a comprender por qué algunas de aquellas reglas que había aprendido en el colegio secundario funcionaban tan bien como lo hacían. Pero mientras duró mi permanencia en la clase de la señora Henzi, el álgebra era como un automóvil que uno podía conducir sin saber nada en absoluto de lo que ocurría debajo del capó.

En el término de unos pocos meses logré convertirme en un conductor bastante bueno de la máquina de «averiguar el valor de *x*» de la señora Henzi. Terminé el año con un sobresaliente en álgebra y, lo que es más importante, salí de aquella experiencia con el firme deseo de continuar estudiando matemática. (Ese deseo fue temporalmente aplastado al año siguiente, es triste decirlo, pero no hace falta relatar aquí los detalles de ese capricho del destino; baste mencionar que, retrospectivamente, culpo de ello a una mala enseñanza.) ¿Qué parte le correspondió a la señora Henzi en mi éxito inicial y en alimentar mi deseo de saber más matemática? ¿Qué más, aparte de las reglas de álgebra, aprendí du-

rante su tutela? La verdad es que no lo sé con certeza. Aquel año la señora Henzi fue, sin reservas, mi profesora favorita, eso lo recuerdo con claridad y muchos años después seguía refiriéndome a ella como tal. En realidad, aún hoy ciertamente la incluiría entre los profesores más memorables que tuve a lo largo de mi vida. Pero, con absoluta honestidad, no estoy del todo seguro de las razones por las cuales la recuerdo tan vívidamente ni de por qué sigo pensando en ella, tantos años después, con una mezcla tan curiosa de simpatía y desconcierto. Que aquel año yo aprendiera mucho de álgebra seguramente tuvo alguna relación con la parte de la simpatía; no guardo dudas en ese sentido. Pero me sorprendería que la explicación concluyera allí. Es más: creo que sería difícil determinar qué fue primero, si mi agrado por la señora Henzi o el éxito que obtuve dominando la materia que ella enseñaba. Sospecho que ambas cosas estuvieron estrechamente entretejidas y no tengo la menor idea de cómo desenmarañarlas. No obstante, me siento impulsado a reflexionar sobre esa maraña y sobre todos los sentimientos que aún experimento asociados al recuerdo de la señora Henzi. Me parece que tales cuestiones conciernen a ciertos aspectos cruciales de la enseñanza que rara vez se indagan. También conciernen a un asunto mucho más ambicioso: en el plano nacional, ¿cómo concebimos a nuestras escuelas y la misión que estas deben cumplir?

En la raíz de mi incertidumbre sobre cómo interpretar mi persistente recuerdo de la señora Henzi y los sentimientos mezclados que lo acompañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra. Al mismo tiempo, sin embargo, como ya lo reconocí, no puedo describir ese aprendizaje adicional (si es que se lo puede llamar así), del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra, como tampoco puedo afirmar con seguridad que en realidad existió. Entonces, ¿por qué persisto en pensar que sí?

Sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana. En otras esferas de mi vida, a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. Seguramente esto es algo que nos ha ocurrido a todos. ¿Quién no se ha sentido impulsado en uno u otro momento a decir algo así como: «Sólo ahora me doy cuenta de lo que tal y cual significó para mí» o «Ahora veo cuánto cambié desde que ocurrió aquello»? A veces esta toma de conciencia es más casual y no la acompaña la sensación de haber descubierto las fuerzas ocultas que nos formaron. Nos encontramos charlando sobre algo y súbitamente nos damos cuenta de que utilizamos una expresión que pertenece a un amigo o a una relación cualquiera, o, de manera aún más sutil, alguien hace ese descubrimiento por nosotros. «Parecías tu madre cuando dijiste eso», nos señala la persona que está con nosotros y, «Entre paréntesis, ¿te diste cuenta de que te mordisqueas el labio cuando estás preocupado, exactamente como hacía ella?». Tales experiencias habitualmente nos sorprenden. Si nos molestáramos en examinarlas un poco más tal vez terminaríamos preguntándonos qué otras cosas hemos heredado de la misma fuente o de otros y aún no hemos descubierto. ¿Qué otras fuerzas modeladoras han influido en nuestra vida y todavía no lo sabemos? ¿Estarán entre ellas nuestros maestros casi olvidados? ¿Estará incluida la señora Henzi?

Era muy seria. O por lo menos así la recuerdo. Ciertamente el *álgebra* no era broma. Y no se hacían chistes en su clase. ¿Qué puede tener de divertido averiguar el valor de x? Los chistes se hacían en el patio o en el autobús de camino a la escuela. A veces sus vestigios eran contrabandeados hasta el aula y pasaban de escritorio en escritorio o eran telegrafiados por todo el salón a través de una red no demasiado sutil de guiños, susurros y risitas disimuladas. Pero tales intercambios rara vez se

prolongaban. Pronto teníamos que dedicarnos a los quehaceres formales. «Esther, Raymond, Paul y Phyllis. A la pizarra, por favor», decía la señora Henzi. Y mientras los cuatro pasaban al frente, el resto de nosotros, salvo unos pocos impacientes y solícitos castores, lanzábamos un suspiro de alivio y agradecíamos a nuestra buena estrella que nos había permitido evadir el inflexible escrutinio del ojo penetrante de la señora Henzi, por lo menos en la primera ronda. De todos modos, nuestro turno pronto llegaba.

¿Era eso lo que nos enseñaba la señora Henzi? ¿A tomarnos seriamente el álgebra? ¿O fue la propia álgebra la que nos enseñó tal cosa? Si así fuera, sin duda la señora Henzi reforzó esa enseñanza. En su clase no se perdía el tiempo en bromear. A nadie se le ocurría simular que sabía la respuesta si no la sabía. Y, por supuesto, esa era la parte más hermosa de la materia, o por lo menos así me parecía a mí en aquella época. Siempre había una respuesta, y una respuesta correcta. Todo era tan imparcial. No tenía importancia quién fuera uno ni con cuánta nitidez escribiera en la pizarra ni con qué suficiencia sonriera al terminar su trabajo y volverse hacia la profesora. Allí estaba el resultado para que todos lo vieran: $x = 6$. ¿Estaba bien? ¿O estaba mal? Tenía que ser una cosa o la otra. No había ningún «si» ni ningún «pero» ni ningún «tal vez». ¿Era esa una de las enseñanzas implícitas? Quizá, pero es difícil comprender por qué esa enseñanza tenía mucha más fuerza en una clase de álgebra que, por ejemplo, en una clase de aritmética de primer grado. El hecho de que dos más dos siempre es cuatro y nunca cinco nos enseña tanto sobre la precisión y la imparcialidad de los números como puede hacerlo cualquier lección de álgebra. O por lo menos es lo que parece.

Tal vez una comprensión más esencial tenía algo que ver con el hecho de darse cuenta de que las cosas difíciles pueden llegar a ser fáciles si uno las va dominando paso a paso. Porque ciertamente en la clase de la señora

Henzi también aprendíamos eso. Nuestro dominio del álgebra avanzaba lenta y firmemente, como un tren que recorre una vía gradualmente ascendente. Había pocos huff y puff y la pendiente apenas se advertía. Pero si uno perdía un día o dos ¡BRUM!: el camino hacia la recuperación se empinaba en un ángulo que hacía acelerar los latidos del corazón. Por lo tanto, sólo unos pocos perdían alguna clase si podían evitarlo, y si la perdíamos, tratábamos de que algún compañero nos diera las tareas asignadas para el hogar junto con una explicación sobre el modo de resolver el conjunto de ecuaciones cada vez más complicadas.

Cuando yo me sentaba en casa a hacer las tareas después de la escuela, normalmente hacía primero las de álgebra. No recuerdo ahora si era más agradable completarlas que a las tareas de las demás materias o si yo tenía más miedo a las consecuencias si no las hacía; lo que recuerdo bien es que no era una buena idea rehuir las tareas de álgebra, independientemente de qué quedara sin hacer. ¿Debo aprobar o culpar a la señora Henzi por ordenar de ese modo mis prioridades? En cierto sentido, ciertamente. ¿Se transfirió ese hábito de dejar muy rara vez de cumplir mis tareas de álgebra a las demás asignaturas escolares y posiblemente hasta a mi vida en general? ¿Quién sabe? Por cierto, álgebra no era la única materia en la que yo cumplía mis tareas debidamente. ¿Qué huella dejó —si es que dejó alguna— la realización responsable de aquellas tareas en mi carácter? ¿Cómo podríamos responder a semejante pregunta? ¿Por qué querríamos responderla? ¿Qué diferencia habría?

El *Tractatus* de Wittgenstein termina con las siguientes palabras: «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen» («Aquello de lo que no podemos hablar, debemos pasarlo por alto en silencio»). Parece un buen consejo. Quizá deberíamos tomarlo al pie de la letra al referirnos a personas como la señora Henzi y a su influencia real o imaginada. Ya que somos

incapaces de hablar de esa influencia con alguna certeza, ¿por qué no dejarla pasar en silencio?

Por supuesto, eso es precisamente lo que hacemos la mayor parte del tiempo. ¿Con cuánta frecuencia pensamos en los cambios que marcaron —si es que marcaron algunos— tales docentes en nuestra vida? ¿Con cuánta frecuencia piensan los propios docentes en esos términos? Tiendo a suponer que no muy a menudo. En realidad, sospecho que la mayor parte de los adultos apenas si recuerda los nombres de muchos de los docentes que tuvieron a lo largo de su vida, y que aún menos pueden señalar con precisión lo que aquellos tutores ahora anónimos pueden haber hecho por ellos durante los meses o hasta los años de su tutela. ¡Oh!, por supuesto, hay notables excepciones. Algunas personas son capaces de recordar a cada uno de los docentes que tuvieron y quizá todos podamos recordar a uno o dos docentes excepcionales (o más, si fuimos afortunados), aquellos que marcaron, como decimos, «un cambio real en nuestra vida» y que tal vez lo hicieron con una precisión tan dramática que todavía podemos rememorar el hecho específico o las palabras exactas que marcaron ese cambio. Pero de los docentes promedio, adocenados, de esos cuyos nombres podemos haber olvidado, ¿qué se puede decir aparte de que «los tuvimos» en tal o cual materia o en tal o cual año?

No obstante, ¿hay mucha diferencia con el resto? La señora Henzi fue sin duda una de esas docentes memorables de las cuales la mayoría de nosotros tuvo unas pocas si fue afortunado. Sin embargo, cuando hoy trato de encontrar indicios de su influencia, no puedo decir con certeza qué le debo, si es que le debo algo. Todo lo que se me aparece es ese tonto asunto de que ella solía exclamar «¡MUCHO OJO!» cuando los alumnos revisaban las tareas para el hogar en la pizarra. ¿Cómo deberíamos tomarlo? ¿Deberíamos considerarlo una prueba de mi débil memoria o es posible que yo me engañara a mí mismo todos estos años y que la señora Henzi no ha-

ya tenido en mi vida un rol más importante que el que tuvo la señorita cómo-se-llamaba que enseñaba inglés en segundo año del mismo colegio secundario o el señor no-se-cuánto-stein que enseñaba física?

Por cierto estoy dispuesto a aceptar la posibilidad de que yo haya estado engañándome a mí mismo durante todo este tiempo, entregándome a una forma de sentimentalismo decididamente pasada de moda y que a esta altura de mi vida ya debí superar, pero antes de relegar a la señora Henzi a la lista de los profesores cuyos nombres uno ya no puede recordar, me siento impulsado por una obra filosófica que leí recientemente a intentar otra perspectiva. Para poder adoptarla debo apartarme de mis recuerdos de la señora Henzi y de mis pensamientos sobre tales recuerdos, por lo menos a una distancia que me permita advertir la semejanza que tienen con un fenómeno muy conocido e históricamente significativo con el que todo adulto educado está familiarizado al menos casualmente. Me refiero a la tradición de escepticismo que aflora de forma recurrente en la historia de la filosofía y lo ha hecho durante milenios.

En el marco de lo que se llama la «filosofía moderna», Descartes es la persona con la que la mayor parte de nosotros asocia inmediatamente el escepticismo como punto de vista. Todo estudiante secundario conoce su famoso «cogito ergo sum» por haber sido esta frase la defensa última interpuesta por el filósofo francés contra la insidiosa invasión de una duda que lo consumía todo. Pero difícilmente el escepticismo terminaría con Descartes. De una forma u otra continuó perturbando el sueño de casi todos los filósofos importantes desde aquellos días hasta los nuestros. Además, como una especie de dolencia física, el escepticismo no es en modo alguno privativo de los filósofos. Se sabe que, en diferentes versiones, ha atacado a críticos literarios, a analistas políticos y a artistas de todo tipo. Los deconstructivistas actuales, que ponen el foco de la duda en la significación correspondiente a las palabras, son sus vícti-

mas más recientes. Es más, el escepticismo tiene un modo no sólo de desbordar sus límites e invadir otras esferas del pensamiento humano, sino también de propagarse como un reguero de pólvora allí donde puede asirse.

Comentando esa ingobernabilidad en lo que concierne a la explosión de ironía (una forma de escepticismo) que hay en la literatura, Paul de Man (1983) observa:

«En el momento en que la inocencia o la autenticidad de nuestra sensación de estar en el mundo se pone en tela de juicio, entra en acción un proceso para nada inofensivo. Este proceso puede comenzar como un jugueteo casual con una hebra suelta del tejido, pero pronto toda la textura del yo se desenmaraña y deshace por completo. Todo el proceso se da a una velocidad inquietante. La ironía posee una tendencia propia a ganar impulso y a no detenerse hasta haber completado plenamente su trayecto; desde la breve y aparentemente inocua [y hasta potencialmente terapéutica] revelación de un pequeño autoengaño, pronto alcanza las dimensiones de lo absoluto» (pág. 215).

Aunque la duda escéptica se ha presentado con variadas formas en distintas épocas, dos de sus formas más conocidas en filosofía son las que ponen en tela de juicio la realidad de un mundo exterior y la existencia de otras mentes. La más radical de las dos es el escepticismo respecto de la existencia del mundo exterior que afirma nuestra incapacidad de entrar en contacto directo con una realidad exterior a nosotros justamente porque sólo podemos experimentar el mundo a través de nuestros sentidos. El escepticismo acerca del *alter ego* sostiene que somos incapaces de experimentar el mundo *de los otros* desde otra perspectiva que no sea la propia, una condición que inevitablemente cuestiona la validez de lo que los demás nos cuentan sobre sus experiencias y, en última instancia, cuestiona la realidad de

su vida psíquica, que es sobre lo que aparentemente nos informan. Difícilmente este sea el lugar adecuado para ofrecer siquiera un panorama de manual elemental sobre un tema tan importante, pero existen otros dos rasgos de la posición escéptica que merecen un breve comentario.

El primero es que las dudas del escéptico son contraintuitivas. A la mayor parte de la gente le dan la impresión de ser un ataque contra el sentido común. En realidad, esa es la impresión que casi siempre causan a los propios escépticos. Y ahí está precisamente la fuente de su atracción y también de su revulsión. Por un lado, parecen ridículas; y por el otro, lógicamente convincentes. David Hume (1969 [1739]) una vez comentó de manera memorable lo que le había provocado el pensamiento escéptico y cómo lo había afrontado. Esos pensamientos, decía:

«me impresionaron tanto y enardecieron mi cerebro hasta el punto de que estoy dispuesto a rechazar toda creencia y todo razonamiento, y no puedo considerar que ninguna opinión sea más probable o más admisible que otra. ¿Dónde estoy o qué soy? ¿A qué causas debo mi existencia y a qué condiciones regresaré? ¿Los favores de quiénes debo solicitar y la ira de quiénes debo temer? ¿Qué seres me rodean? y ¿sobre quién tengo influencia o quién ejerce influencia en mí? Me siento confundido por todas estas preguntas y comienzo a percibirme en la más deplorable de las condiciones imaginables, rodeado por la más profunda oscuridad y completamente privado del uso de mis miembros y mis facultades.

»Por fortuna ocurre que, puesto que la razón es incapaz de disipar estas nubes, la naturaleza misma satisface ese propósito y me cura de esta melancolía filosófica y este delirio, ya sea aflojando esta inclinación del espíritu, ya sea mediante alguna distracción que impresiona vívidamente mis sentidos, lo cual destruye todas

estas quimeras. Ceno, juego una partida de backgammon, converso y me regocijo en compañía de mis amigos; y cuando, después de tres o cuatro horas de esparcimiento, reanudo estas especulaciones, estas parecen tan frías, tan forzadas y ridículas que ya no puedo encontrar el entusiasmo para continuar adentrándome en ellas» (pág. 316).

¡Vaya con la celebrada cura de Hume! Un remedio seguro para los aficionados al backgammon, supongo. Otros procuraron disipar ese tipo de dudas, propias o de aquellos escépticos con quienes conversaban, pateando guijarros, pellizcándose o levantando un puño ante la nariz de su oponente gritando: «¡Mira!». En suma, la propensión natural parece ser desembarazarse de tales aprensiones mucho antes de que estas se apoderen de nosotros o, si ya nos han atrapado, liberarnos de ellas en cuanto las circunstancias lo permitan. Como lo ilustra claramente el ejemplo de Hume, es sabido que la proximidad de un amigable *pub* ayuda.

Un segundo rasgo del escepticismo como posición filosófica, que quiero resaltar, es que el escéptico no pone en duda nuestra *creencia* en un mundo exterior o en las mentes de los otros, sino nuestro *conocimiento* de que tales cosas existan. La duda, en otras palabras, es fundamentalmente epistemológica. No es una expresión de incertidumbre sobre la manera en que nos *gustaría* que fueran las cosas ni sobre *cómo* nos parece que son. Antes bien, concierne a las enunciaciones sobre la realidad y a los fundamentos del conocimiento que tenemos de ella.

Entre los múltiples esfuerzos encaminados a despejar las dudas del escéptico, una solución muy reciente es la propuesta por Stanley Cavell, el filósofo de Harvard cuyos escritos prueban la relación entre filosofía y literatura. Fueron precisamente las ideas de Cavell las que me hicieron reflexionar sobre una posible conexión entre mis propios recelos sobre la influencia ejerci-

da por la señora Henzi y aquellas dudas clásicas que perturbaron a los filósofos a través de los siglos. Difícilmente sea este el lugar adecuado para desarrollar una exposición sobre el manejo que Cavell hace de la cuestión del escepticismo, que resulta ser el eje central de todos sus escritos, pero tengo que decir una o dos palabras sobre la tendencia general de su argumentación.

En esencia, Cavell recomienda abandonar todo esfuerzo por refutar el escepticismo radical de un plumazo. En cambio, nos insta a aprender a vivir con las dudas recurrentes que periódicamente desencadenan la angustia del escéptico. Al mismo tiempo, nos ofrece una interpretación de aquellas dudas, que busca averiguar lo que podría llamarse su naturaleza patológica, una interpretación, desafortunadamente, demasiado complicada para que nos internemos a fondo en ella en esta ocasión. A lo que deberíamos renunciar, concluye Cavell, es a la idea de un conocimiento irrefutable. En su opinión, ambos tipos de escepticismo hacen demandas irrazonables. «Puesto que no podemos saber que el mundo existe», sostiene, «su presentación ante nosotros no puede ser una función del conocimiento. El mundo debe ser *aceptado*; así como la presencia de otras mentes no debe ser conocida, sino reconocida» (Cavell, 1976, pág. 324).

Aceptar el mundo y reconocer la presencia de los otros. Esa es la esencia del consejo de Cavell. ¿Cómo se logra eso? Actuando responsablemente, expresando abiertamente el sentido que uno tiene de la afinidad con los demás. «¿No podría ser», se pregunta Cavell (1979) retóricamente,

«que precisamente ese estado del mundo fortuito, sin padre; que precisamente esa radiación de relaciones, de mis preocupaciones y compromisos, me proporcionen el ámbito en el que mejor pueda expresarse mi conocimiento de los demás? Precisamente *eso*: digamos, esperar a alguien para tomar el té; o retribuir un favor; o

despedirse cariñosamente de alguien; ir de compras, de mala gana o con alegría, para un amigo que está en cama con un resfriado; sentirse reprendido y sentir que sería humillante admitir ese sentimiento; simular no comprender que el otro ha interpretado mi expresión —con cierta razón— como si esta hubiese querido decir algo más de lo que yo sinceramente quería significar; refugiarse en el seno del matrimonio; refugiarse fuera del matrimonio; tal vez precisamente de ese tipo de cosas se trate, en su mayor parte, el conocimiento que tenemos de los demás; o de eso se trata para mí» (pág. 439).

Michael Fischer (1989), que es un benévolo expositor de los puntos de vista de Cavell, los resume de la manera siguiente:

«El escéptico en la existencia del *alter ego* construye nuestra distancia de los otros en los términos de una ignorancia, con lo cual convierte nuestra finitud metafísica —nuestra separación de los demás— en una falla o un problema intelectual insoluble (no podemos conocerlos). Cavell, en cambio, si bien contempla nuestro solipsismo, lo concibe en los términos de un rechazo y un reconocimiento, que destacan nuestra responsabilidad recíproca con los demás, el papel que desempeñamos en lo que nos une o nos separa» (pág. 74).

Ha llegado el momento de establecer la conexión que intuyo entre el escepticismo filosófico en general, el intento de Cavell para resolverlo y mi dificultad para expresar la influencia que ejerció en mí hace tanto tiempo la señora Henzi. En primer lugar, debo apresurarme a rechazar toda pretensión intelectual que pudiera leerse erradamente en mi improvisado tratamiento del escepticismo filosófico. Sería francamente tonto de mi parte pretender que mis dudas sobre la influencia de la señora Henzi sean siquiera remotamente equivalentes, en

importancia filosófica o en gravedad psicológica, a la denodada búsqueda emprendida por Descartes en pos de un fundamento epistemológico o a la ambiciosa lucha de David Hume por extender el territorio de la racionalidad newtoniana. Sin embargo, hay una similitud entre la postura del escéptico y la mía: el deseo compartido de tener alguna certeza, de *saber algo* en lugar de simplemente *creer* en ese algo, deseo combinado con la lacerante sospecha de que la empresa de procurar ese conocimiento es fundamentalmente errónea porque no sólo representa una afrenta al sentido común, sino que además, en el largo plazo, sus efectos son abiertamente perniciosos.

¿Esas sospechas compartidas se justifican? Así parece en el caso de las dudas del escéptico sobre la existencia de un mundo exterior o sobre la presencia de otras mentes. Pero, ¿qué podemos decir de un lugar tan común como es la búsqueda de pruebas concretas de la influencia de una antigua docente? ¿Qué hace que ese sea un afán errado? ¿Por qué debería tener efectos perniciosos? En mi opinión, lo que resulta desacertado no es la reflexión en sí misma, sino la dirección que toma esa meditación cuando introducimos la exigencia de obtener pruebas rigurosas. Es más, creo que lo que puede tener efectos perniciosos es insistir en *estar seguro* acerca de tales asuntos, lo cual se parece mucho a la pretensión de certeza del escéptico.

En este punto es donde entra en juego la solución recomendada por Cavell. Su repudio de la búsqueda del conocimiento emprendida por el escéptico me lleva a preguntarme si mi exigencia de obtener pruebas o evidencias concluyentes en estas cuestiones no es igualmente irrazonable, sin contar con que además es imposible satisfacerla. Cavell me alienta a confiar en lo que creo, a *aceptar* mis sentimientos de estar en deuda con la señora Henzi y a *reconocerlos* por otros medios que no sean el seguimiento de las huellas que pueda haber dejado en mí su legado. ¿Por qué otros medios? Median-

te actos de gratitud, quizá. Enviarles una carta a los hijos de la señora Henzi, si es que tuvo hijos, podría haber sido uno de esos gestos. Comprometerme a tratar de ejercer una influencia positiva en la vida de mis propios alumnos, podría ser otro.

(Una fantasía se entremete. Por alguna razón, la posibilidad de que yo continúe la obra de mi antigua profesora y lo haga en su honor me trae el recuerdo de una oración pronunciada ante el postrado Ronald Reagan en *The Knute Rockne Story*: «Esta es por el Gipper». Me imagino a mí mismo en una postura similar, deteniéndome un instante antes de entrar en el aula. «Esta es por usted, señora Henzi», susurro con los ojos cerrados mientras giro el picaporte de la puerta. Pero, por supuesto, nunca podría hacer semejante cosa. Mi fantasía es una expresión de cinismo. ¿De dónde procede esa visión cínica? ¿Es nuestro viejo amigo Escepticismo el que me habla con una voz diferente? Me temo que sí.)

Para volver a reflexiones más sensatas, quizá la manera más eficaz que tenga yo de hacerme cargo de mi responsabilidad en estas cuestiones sea continuar meditando sobre lo que me brindó la señora Henzi, como lo estoy haciendo ahora. Tal vez si una cantidad suficiente de nosotros se dedicara a considerar estas cuestiones, alcanzaríamos una mejor comprensión de lo que todos los docentes, para bien o para mal, dejan en sus alumnos y hacen por ellos. Al menos esa es mi esperanza y la razón de que dedique todo este tiempo a un conjunto tan lejano y personal de recuerdos.

El tipo de reflexión a la que me refiero no implica necesariamente una búsqueda de pruebas concluyentes, aunque tampoco desconocería esas evidencias si existieran. Se trata más bien de llegar a apreciar algo, llegar a comprender la realidad de su significación. «Realizar» es la palabra que más se parece a lo que propongo. ¿Qué significa realizar algo? «Hacer real y efectiva una cosa.» El diccionario Webster dice: «Convertir lo imaginario o ficticio en real». También agrega: «Hacer

que algo parezca real; impresionar en el espíritu como real» (*Webster's New International*, 1937, pág. 2072). Precisamente es esa conversión de lo imaginario o ficticio en real, ese hacer que «parezca real», lo que se me presenta como el punto capital de la cuestión. ¿Cómo ocurre esto? ¿Qué hace que algo tan sutil como la influencia de una persona en otra parezca real? ¿Sólo puede darse mediante la acumulación de pruebas?

Ya he dicho que creo que no y he dado como respuesta a la pregunta sobre qué da realidad a tales cosas una sola palabra: reflexión. Otro nombre para el mismo proceso podría ser: meditación. Y sin duda hay otros.

¿Cómo funciona este proceso? Bueno, tomemos como ejemplo el caso de la señora Henzi. Al pensar en la influencia que ella tuvo en mí, al meditar sobre esa influencia, en cierto sentido la he revitalizado. He contribuido a hacerla real, por lo menos para mí. He comenzado a *hacer real* (en el sentido radical de la expresión) más plenamente lo que ella hizo por mí. Lo que se siente al emprender este proceso es algo que no puede describirse en unas pocas palabras. No conozco ninguna metáfora que lo capte en toda su plenitud. Es como estar buscando un objeto y de pronto encontrarlo, pero no del todo. También se parece a descubrir algo inesperadamente, pero tampoco es eso. Por cierto no se parece a tomar algo de un arcón, ni a desenterrar el cofre de un tesoro. Es más como construir una casa en un árbol aprovechando materiales desparramados al azar en el jardín trasero y los terrenos vecinos, un proceso que, si mal no recuerdo, requiere considerables dosis de ingenio e imaginación. El resultado puede no ser resistente al agua y seguramente no será habitable en todas las estaciones del año, pero está allí, cielo santo, está allí arriba para perdurar; eso es seguro. Son testigos las ardillas y los pájaros que picotean su techo con curiosidad y exploran cautelosamente su interior.

Como hemos visto, semejantes propósitos siempre entrañan riesgos. Uno es el riesgo del fracaso, que es el

mismo riesgo de volverse un escéptico, el riesgo de ver esfumarse ante los propios ojos ese sentimiento inicial de estar en deuda, como el que yo siento hacia la señora Henzi. También se corre un peligro en el otro extremo del espectro: el de crear algo que es absolutamente falso y tratarlo como si fuera verdadero, construyendo un castillo en el aire en lugar de una casa en el árbol. Este último riesgo es el antiguo peligro del autoengaño.

Esto es lo que tenemos: la duda escéptica, por un lado, y el autoengaño, por el otro; las Escila y Caribdis del proyecto constructivo por el que abogo aquí. ¿Estos riesgos son iguales y opuestos? ¿Es posible eludir a los dos?

En cuanto a la igualdad entre ambos, me parece que cuando la actitud predominante es de gratitud y afecto, como lo es en este caso, el riesgo de renunciar a ella tiene un costo mayor y consecuencias más negativas, tanto en términos psicológicos como sociales, que el riesgo correspondiente de creer lo que es falso. Por lo tanto, mucho mejor si continúo pensando afectuosamente en la señora Henzi, aunque exagere lo que ella hizo por mí, que abandonar todo pensamiento de ella. ¿Por qué digo que es mucho mejor? Simplemente porque vivir en un mundo en el que las personas piensen bien de las demás, aun cuando a veces estas no lo merezcan, resulta ser mucho más deseable que vivir en un mundo en el que no ocurra eso.

Pero aunque el autoengaño sea en estas cuestiones preferible al escepticismo, ¿no hay posibilidad de rehuir ambos peligros? Resulta triste decirlo, pero el panorama no es muy alentador. Si, como afirma Carvell, no es posible refutar el escepticismo de manera concluyente, la tentación de caer en su red de dudas será siempre un peligro. Escila, el legendario monstruo que amenazaba a los marinos en la Antigüedad, nunca se apartará de su roca, al menos no durante el tiempo suficiente para permitir que los seres humanos nos contemos entre quienes logran pasar por el estrecho que ella vigila. Es

muy poco lo que podemos hacer en este sentido, continúa sosteniendo Cavell, salvo luchar contra sus consecuencias. A las semillas de la duda las llevamos en lo más profundo de nuestro ser.

John Dewey (1929), aunque no llega a decir que el mal del escéptico sea incurable, en su libro *The quest for certainty* alcanza, como podrán recordarlo fácilmente quienes hayan leído esa obra, una conclusión bastante semejante. «El hombre que vive en un mundo de riesgos se siente obligado a buscar seguridad», anuncia Dewey al comienzo (pág. 3). Y continúa diciendo que hay dos modos de hacerlo. Uno es «cambiando el mundo mediante la acción»; el otro es «cambiando el propio ser en emoción y en ideas» (pág. 3). Dewey elige el camino de la acción e insta a los demás a hacer lo propio. Pero en ambos casos, aun en la perspectiva optimista de Dewey, los individuos aparecemos caracterizados como seres que aspiramos casi invariablemente a una seguridad mayor y a una base más firme para nuestro hacer y acontecer, como dice el propio Dewey, de las que pueden proporcionarnos nuestros esfuerzos humanos. Lo que esto significa, en otras palabras, es que nuestro anhelo de certeza es poco más o menos insaciable, lo cual deja continuamente entreabierta la puerta al escepticismo.

¿Y qué puede decirse del autoengaño? ¿Puede acaso eludirse por completo? Al decir que no existe ninguna posibilidad de ahuyentar a Escila de su roca, hemos contestado indirectamente la pregunta referida al remolino de Caribdis. Porque si la duda es la condición con la cual debemos vivir, incluirá el riesgo de engañarnos de vez en cuando. Como en el caso de los errores de Tipo I y de Tipo II de que hablan los estadígrafos, los dos tipos de peligro se vinculan entre sí. Cuando uno se acrecienta, el otro correspondientemente disminuye, aunque ninguno desaparezca nunca por completo.

Ya he revelado mi inclinación personal cuando se trata de reflexionar sobre los efectos positivos que puedan ejercer los docentes en nuestra vida. En caso de no

estar seguro de tales efectos —como hasta cierto punto ha de ocurrirnos siempre—, concedo al docente el beneficio de la duda. Esta me parece una sensata regla empírica que se asemeja a la actitud de buena intención que encuadra nuestro sistema legal y obliga a considerar inocente a toda persona hasta que se compruebe su culpabilidad. Pero, como sabemos, en nuestro sistema legal esa buena intención es sólo preliminar. Precede a la ejecución de justicia. Busca cubrir el período de indecisión durante el cual se realizan los procedimientos legales, antes de que el jurado anuncie su veredicto.

¿Qué ocurre en el caso de la enseñanza? ¿Debería aplicarse el mismo razonamiento? Bueno, sí, por supuesto. Siempre deberíamos estar preparados para retirar la confianza a los demás, incluidos los docentes, cuando las convicciones en su contra alcancen la fuerza suficiente. Con todo, cuando nos ponemos a juzgar a los docentes, nuestra buena intención habitualmente no se ve contrarrestada por un aura correspondiente de sospecha y acusación que amenace con imponerse y que por lo tanto se burle de nuestra inicial amabilidad. Después de todo, la enseñanza es una profesión en la cual quienes la practican —por lo menos en su mayor parte— quieren hacer el bien. Esto no significa, desde luego, que todos lo consigan, pero sí implica que esa búsqueda del bien que ellos emprenden no necesariamente debe verse atormentada, al menos no desde el comienzo, por la amenaza de un veredicto culpable.

Retomo la imagen de la señora Henzi por última vez. La luz de aquellos cristales octogonales que usaba continúa resplandeciendo en mi espíritu como un faro intermitente cuya fuente está ahora a años luz de distancia. ¿Qué debería hacer yo con ese resplandor intermitente? ¿Contienen algún mensaje esos puntos y rayas? ¿Me están advirtiendo ¡MUCHO OJO, PHILIP!? Eso sería muy apropiado, por supuesto. También lo sería algo referente a que no pierda el rumbo o por lo menos a que lo siga por el camino recto.

Soy *portador* de marcas del año que pasé con la señora Henzi. A esta altura, eso debería quedar profusamente aclarado. Sin embargo, cuando procuro *revelar* esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso, como debo reconocerlo a la luz de todo lo dicho, al escéptico que hay en mí. Lo que me hace sentir que esta incapacidad mía es importante, lo que la vincula con toda la iniciativa educativa, es que no soy el único que la experimenta. Todos la compartimos, los estudiantes, los padres, los ciudadanos en general y hasta los propios docentes; en realidad, los docentes quizá más que los demás. ¿Quién sabe? Todos, en algún nivel, estamos convencidos de que la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme, en la vida de los estudiantes, y lo hace por alguno de los caminos que he intentado expresar aquí. Sin embargo, con frecuencia nos cuesta mucho convencer a los demás de ese hecho. Por consiguiente, cuando llega el momento de hablar del grado de eficacia con el que funcionan nuestras escuelas o de lo bien que hace su trabajo un grupo particular de docentes, parece que olvidáramos lo que nos ha enseñado la experiencia personal y termináramos invocando pruebas tales como las notas alcanzadas en los tests de rendimiento, actitud que ignora por completo casi todo aquello sobre lo que he venido hablando y a lo que me he referido aquí. Cuando nuestra unidad de interés son las escuelas de toda una ciudad o de todo un estado o cuando se pretende desarrollar pruebas de aptitud para los docentes, aplicables en todo el país, tal vez no haya otra forma de proceder. Pero el hecho (suponiendo que sea un hecho) de que en tales circunstancias debamos limitar nuestra perspectiva hasta el punto de excluir toda consideración de la mayor parte del bien que los docentes en verdad hacen (y quizá también la mayor parte del mal) no disminuye en lo mínimo el terrible peligro que implica hacerlo.

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. Esta es la premisa cuyas consecuencias continuaré indagando en los siguientes capítulos.

Listo. Finalmente, terminé. (Me doy vuelta desde la pizarra y miro a mi profesora.) «¿Está bien, señora Henzi? ¿Es esto lo que debía descubrir? ¿Es este el valor de la incógnita *x* en la ecuación educativa de hoy?» Ahora puedo verla, asintiendo con la cabeza, mientras el reflejo de un día soleado repite sus destellos en el cielo raso, la pizarra y el suelo.

2. En busca del corazón de la manzana

Reflexiones sobre el maestro de un poeta

El material que compone este capítulo tiene una historia curiosa. Comienza como una charla que di hace algunos años en una conferencia de investigación en Bélgica, patrocinada por una organización internacional dedicada al estudio del pensamiento de los docentes. Lo que resultó curioso fue el contraste entre el modo en que recibieron mi charla quienes asistieron a ella y la manera en que la trataron luego los organizadores de la conferencia. El auditorio pareció complacido, por lo menos a juzgar por la generosidad de su aplauso y por los comentarios favorables que me hicieron varios de los asistentes que luego hablaron conmigo. No obstante, los organizadores reaccionaron de manera mucho menos positiva. Principalmente se abstuvieron de hacer comentarios el día mismo de mi exposición, lo cual me dio un primer indicio del disgusto que les había provocado, pero cuando uno o dos años después se publicaron las actas de la conferencia, advertí hasta qué punto les había desagradado. Mi artículo fue el único que se omitió en la recopilación publicada. En el informe no sólo faltaba mi artículo, sino que ni siquiera se daba alguna explicación de su ausencia. Tampoco se hacía ninguna mención a que esa charla hubiera sido dada. Es decir que, al menos para la historia oficial de aquella conferencia, ¡yo ni siquiera estuve presente!

¿Qué provocó la fría respuesta de los organizadores y el consiguiente acto de censura? ¿Había sido realmente tan malo mi discurso? ¿Había yo interpretado de una manera enteramente errónea la calidez de la respuesta del público? Por prudencia o no, nunca me molesté en

pedir una explicación. Ahora bien, creo que puedo conjeturar los motivos de los que tenían a su cargo la conferencia. Lo que ocurrió, según creo, es que mi artículo no satisfizo sus expectativas. En resumidas cuentas, los organizadores esperaban ciencia y yo les di arte, o así supongo que interpretaron lo que yo tenía para decir. Mi charla comenzó, como verán, con un poema sobre la enseñanza, que luego me dediqué a comentar. Lo hice, no para agitar las aguas, como alguien parece haber pensado, sino simplemente para señalar el hecho (que creí francamente evidente, aunque a menudo se lo pase por alto) de que si estamos verdaderamente dedicados a aprender lo máximo que podamos sobre la enseñanza, deberíamos abrir nuestro espíritu a la idea de estudiar a los docentes dondequiera que los encontremos: ya sea en las aulas reales o en las imaginarias (es decir, de ficción). Eso fue todo. Hasta ahí llegó mi herejía iconoclasta. Para demostrar lo razonable que es esa generalización, leí en voz alta un poema y luego me puse a discurrir sobre lo que ese poema podría significar y sobre lo que su significación podía agregar a nuestra comprensión de la enseñanza. No ofrecí ningún «dato» ni ningún «hallazgo», por lo menos no como se los entiende comúnmente. Pero recordemos que aquella era una conferencia de *investigación*, uno de cuyos objetivos, al menos en parte, era impresionar a su auditorio, que incluía no sólo a investigadores sino también a funcionarios del gobierno y administradores de la universidad local, precisamente con el rigor intelectual y científico que había finalmente alcanzado nuestro comprensión sobre la enseñanza. Entonces aparece este visitante de los Estados Unidos, un huésped invitado, nada menos, y, ¿qué hace? Lee un poema. ¡Santo Dios! Un *poema*, ¡imagínense! ¿Cómo podía alguien ser tan intelectualmente ignominioso, tan poco científico? ¡Qué situación embarazosa! No es extraño que mi artículo haya sido enviado a Siberia o haya sido pasado por la máquina destructora de papeles o lo que sea que se

haga en Bélgica para sacarse de encima las palabras indeseables.

Bien, estoy por hacerlo de nuevo, así que, ¡cuidado, burócratas! Sólo que esta vez las expectativas locales son diferentes, espero, y los funcionarios, un poco más caritativos. También proyecto ser un poco más claro que antes sobre cómo creo que podría servir un ejercicio como el que propongo. Por otra parte, he cambiado de parecer en cuanto a la sustancia de algunas de las cosas que dije entonces y también en cuanto a la conveniencia de su presentación. A la luz de estos cambios, tanto sustanciales como contextuales, espero tener mejor suerte esta vez. Veremos qué ocurre.

Como antes, el poema alrededor del cual giran mis observaciones es de Galway Kinnell, se llama «La escuela» y se publicó en sus *Selected poems* (1982). Se trata de una obra bastante extensa por tratarse de una pieza lírica: está dividida en cuatro secciones, cada una de las cuales está compuesta por tres estrofas de seis versos. En resumen, el poema relata la experiencia de una persona de mediana edad o tal vez algo mayor, quizás el propio poeta, que llega hasta su antigua escuela, un edificio de una única sala, y permanece allí un rato reflexionando sobre lo que sucedía en esa construcción ahora decrépita. En toda su estructura el poema es casi un ejemplo clásico de lo que M. H. Abrams llama «el gran poema lírico romántico» (1984). Abrams describe del siguiente modo el género:

«[Estos poemas] presentan a un orador determinado en un escenario al aire libre, particularizado y habitualmente localizado, un orador a quien por casualidad oímos mientras mantiene, en un fluido lenguaje vernáculo que pronto se eleva a un tono más formal, un ininterrumpido coloquio, a veces consigo mismo o con la escena exterior, pero más a menudo con un silencioso oyente humano, presente o ausente. El que habla comienza con una descripción del paisaje; un aspecto o un

cambio de aspecto de ese paisaje evocan un proceso variado pero integral de recuerdo, pensamiento, anticipación y sentimiento que siempre se mantiene estrechamente asociado a la escena exterior. En el curso de esta meditación, el orador lírico concibe una idea, afronta una pérdida trágica, toma una decisión moral o resuelve un problema afectivo. A menudo el poema vuelve sobre sí mismo para terminar donde comenzó, en el escenario al aire libre, pero con una disposición de ánimo diferente y con una comprensión profundizada, resultado de la meditación intermedia» (págs. 76-7).

Esto es casi con precisión lo que ocurre en el poema de Kinnell, «La escuela», como veremos ahora.

La primera sección del poema describe las reacciones iniciales que tiene el orador al reencontrarse con su antigua escuela. Sus reflexiones acerca de lo que allí ocurría comienzan casi inmediatamente. Estas son las tres primeras estrofas:

La descubro ahora, la escuela junto al árbol,
Y a través de su puerta desvencijada, a la luz cobriza,
Veo los bancos en hileras, el piso que él
Recorría, las ventanas donde la fruta
Tomaba forma de corazones, y las hojas se
[arremolinaban
En otoño y en invierno nevaba sobre su cabeza.

En esta casa en ruinas se nos enseñaba
Todo lo que imaginábamos que un hombre podía saber,
Toda la acción, toda la pasión, todo el pensamiento
[antiguo.
Lo que Sócrates obtuvo de Diótima,
Cómo reía Troilo, hasta las lágrimas, en el paraíso,
Cuando las coronas jugaban a saltar al rango entre la
[sangre: lances de dados.

La puerta cuelga de un gozne. Quizás el último
Escolar simplemente olvidó echar el cerrojo

Al salir precipitadamente aquella primavera, en su [prisa.
O quizás ese mismo alumno, hoy gordo y rico,
Con el cabello nevado a su vez, y atormentado por un [pensamiento,
Forzó la entrada, buscando la luz muerta.

En una perspectiva pedagógica, que es el enfoque que adoptamos aquí, dejando a otros un análisis más literario, uno de los rasgos de esta primera sección que merecen destacarse es el modo en que se preanuncia la pregunta que terminará por dominar el poema, por lo menos desde el punto de vista de quien observa desde afuera. ¿Por qué razón debería un hombre maduro volver a visitar la escuela de su infancia? Desde cierta perspectiva, semejante viaje de retorno no es en absoluto inusual. Estamos acostumbrados a la idea de que la gente regrese a sus antiguas escuelas o a encontrarse con sus compañeros de estudios en ocasiones programadas, las reuniones de ex alumnos, por ejemplo, y no nos parecería extraño que alguien lo haga solo, simplemente por capricho, quizás o posiblemente con la única intención de dar rienda suelta a la nostalgia. Pero el narrador del poema no parece movido por algo tan frívolo. Aparentemente está embarcado en una búsqueda más seria. En realidad, las tres palabras iniciales, «La descubro ahora», nos hacen sospechar que esa búsqueda ha estado desarrollándose durante cierto tiempo. También hay otras palabras que refuerzan la urgencia del empeño. Pronto nos enteramos de que el orador puede imaginar fácilmente a un semejante «con el cabello nevado» y «atormentado por un pensamiento» hasta el punto de forzar la puerta de la escuela en su desesperado deseo de retornar.

¿En qué consisten esos pensamientos atormentados que podrían impulsar a alguien a emprender semejante viaje? No se dice al comienzo, pero pronto nos enteramos de que nuestro narrador estaba «buscando la luz

muerta». «La luz muerta», una frase curiosamente vigorosa, una mezcla, podríamos decir, de pasado y presente, que evoca algo que alguna vez estuvo vivo y ahora, aun muerto, continúa sin embargo ardiendo vivamente para servir como una especie de faro. ¿Cómo puede ocurrir esto? ¿Cómo puede el pasado continuar iluminando? ¿Qué puede revelarnos que no esté ya al alcance de nuestra visión?

Estas son preguntas muy antiguas, como lo sabe cualquier educador. Y también nos son familiares. Reaparecen una y otra vez en cada ocasión en que se pide a un docente o a algún otro portavoz de nuestras escuelas que defienda el lugar de la historia en el curriculum. O el lugar de la literatura, o el del arte, o aun el de la misma ciencia. Porque, por decirlo así, todo el conocimiento que está almacenado en libros y filmes, y hasta en depósitos aún más exóticos como las computadoras, o en el más exótico de todos los espacios de almacenamiento —el cerebro humano—, todo ese conocimiento acumulado puede concebirse como una especie de luz muerta, una luz que, cuando se la enciende y se la dirige hacia afuera, aún es capaz de penetrar el rincón más oscuro y recóndito de la ignorancia.

Pero la luz que parece estar buscando el orador del poema no es ese conocimiento acumulado en los libros. Para hallar lo que busca, no ha ido a desempolvar sus lecciones de historia, ni de ciencia, ni tampoco las de arte, aunque las tres se incluyen en la descripción a lo largo de sus reflexiones, como ya vimos en parte y como veremos con más detalle en lo que sigue. El pasado que en última instancia trata de revelar tiene poca relación directa con los libros de texto o con los tratados. De alguna manera se relaciona con las características de su antiguo maestro. Y no es algo que estuviera alojado en la cabeza de ese docente al modo en que lo pueden haber estado el conocimiento fáctico o hasta las habilidades técnicas, sino que es algo que penetraba e infiltraba todo lo que hacía y decía aquel hombre. La

clave del misterio, en otras palabras, tenía algo que ver con la persona que era ese maestro y con lo que hizo por el hombre que lo evoca. (Lo que acabo de decir sobre el orador del poema de Kinnell se asemeja a mis recuerdos de la señora Henzi, mi antigua profesora de álgebra. El relator del poema y yo parecemos turbados por la misma pregunta o la misma serie de preguntas. Pero diferimos en el tipo de respuestas que damos, como pronto quedará manifiesto, lo cual constituye una de las razones para presentar los dos puntos de vista. Otra de las razones es que la poesía, como forma única de luz, tiene su manera propia de iluminar. A diferencia del discurso corriente, sus haces se difunden en varias direcciones al mismo tiempo.)

Volviendo al poema mismo, la segunda sección nos depara una sorpresa. La ubicación de la acción súbitamente se desplaza del escenario de una vieja escuela al de algún tipo de finca campestre. Nos encontramos con que el autor nos narra la historia de un hombre excéntrico que vivió allí alguna vez y del destino que corrió su propiedad después de su muerte. En resumen, la casa vacía y su terreno son ocupados cada invierno por vagabundos a quienes aquel hombre trató de ofrecer su amistad y que ahora la utilizan como refugio contra el frío. Así lo relata Kinnell:

Un hombre de letras una vez invitó a los vagabundos
A tomar el té. Ninguno acudió y él leyó desde Otway
Y Chatterton hasta los muros y vivió durante meses
De té. Cuando murió, ellos echaron cerrojo a la
[puerta.
Nieve, llovizna, lluvia, la orina de los vagabundos; un
[año
El cerrojo se quebró y la puerta se abrió con un
Chirriar como un graznido.

Y ahora cuando los vagabundos se despiertan
[arropados por la escarcha

Saben que llegó el momento, entran y se arrellanan
A los pies de la estatua de su huésped
A quien llaman «Su mejor yo», a quien él había
[llamado
«Conocimiento», a veces «Muerte», uno de cuyos gestos
Parece atraer con una seña y sin embargo permanece
[oscuro.

Y hacen hervir su té en el suelo y toman frutas
Del jardín por el que el hombre solía pasear
Pensando en el Edén y la condición de los caídos,
Y desempolvan una manzana como él hacía con un
[libro:
«Y ahora, Porky, dame el corazón», grita uno;
«Entérate», dice Pork, «No *habrá* un corazón».

Hay varios paralelos evidentes entre lo que pasa en estas tres estrofas y lo que sucedía en la primera sección. En ambas partes se hace referencia a edificios abandonados cuyos cerrojos rotos invitan a pasar al interior. El maestro y el excéntrico hombre del campo son instruidos, amigos de los libros, ambos son «hombres de letras» como se lo describe directamente al segundo. Los vagabundos recuerdan a un grupo de estudiantes indisciplinados como los que podrían haber asistido a la vieja escuela. El narrador «de cabello nevado» y ellos también salen a buscar el edificio derruido en lo que podría considerarse el invierno de su vida, cuando se despiertan «arropados por la escarcha». Y así sigue todo. Ecos y más ecos.

¿Qué podemos pensar de esos paralelos? ¿Son el maestro y «ese hombre» una sola y la misma persona? ¿Y cuál es la conexión entre el narrador y los vagabundos? ¿La persona que busca la escuela no es acaso un peregrino en términos espirituales? ¿No busca, figurativamente hablando, refugio contra el frío? Aunque resulta tentador explorar esta y otras posibilidades con más detalle, me abstendré de hacerlo a fin de concen-

trarme en aquellas partes de esta segunda sección que se refieren más directamente a la enseñanza y a la relación entre los maestros y sus alumnos. Esto requiere que yo suponga que todas las semejanzas que mencioné (y otras que dejé de lado) fueron colocadas por el autor deliberadamente y que no fuerzo el espíritu del poema cuando combino elementos que conectan las dos partes entre sí.

La pareja de objetos físicos que encuentro más enigmática en esta segunda sección es la estatua alrededor de la cual se arrellanan los vagabundos cuando entran a la casa y la manzana que desempolvan y comen con corazón y todo. Ambas están envueltas en un velo de misterio. Cada una pide que se la interprete simbólicamente.

Tomemos el caso de la estatua, que es obviamente la de una figura masculina cuya identidad no queda clara; esta se caracteriza como «de su huésped», lo que presumiblemente significa el hombre a quien alguna vez perteneció la casa (que también puede ser el maestro). Pero ese «de» es ambiguo. ¿Connota la mera posesión o algo más? Los vagabundos llaman a la estatua «Su mejor yo», lo cual se ajustaría a la idea de que se trata de un busto, aunque un busto halagador quizá. Sin embargo, el propietario también le ha puesto nombres. La llama «Conocimiento» y a veces «Muerte». ¿Habría bautizado con esos nombres a su propio busto? Y si así fuera, ¿que revelaría semejante actitud acerca de nuestro hombre? ¿Lo hace fundamentalmente divertido, irónicamente mordaz, tal vez, o profundamente serio, quizás hasta desquiciado? Y aun cuando la estatua no tuviera ninguna semejanza en absoluto con él, ¿por qué utilizó dos nombres diferentes para referirse a ella? ¿Dependía de su estado de ánimo y se trataba por lo tanto de un hombre de ánimo cambiante (así como de un hombre de letras) o lo que establecía la diferencia era el ángulo desde el cual se observaba la estatua? ¿Se parecía a la «Muerte» desde determinado punto de vista y al «Cono-

cimiento» desde otro? ¿ Se asemejaba a un erudito con los ojos cerrados, quizá? ¿A un maestro muerto?

¿Y qué podemos pensar del gesto ambiguo de la estatua, el cual «parece atraer con una seña y sin embargo permanece oscuro»? Si no estaba llamando, ¿qué podría estar haciendo? ¿Reprendiendo? ¿Señalando algo? O tal vez haciendo una pausa en mitad de una reflexión, como un orador que está pensando de pie y busca a tientas la palabra correcta. ¿Y por qué se nos dice que es «uno» de los gestos de la estatua? ¿Cómo puede una estatua tener más de uno? ¿Podría el énfasis puesto en la singularidad del gesto sugerir que la estatua parece tan viva que casi se esperaría que se moviera, por ejemplo que cobrara vida ante nuestros propios ojos? Interpretar que la estatua hace una seña de recibimiento estaría en consonancia con la idea de que se trata de un Angel de la Muerte, o de la Dama de la Guadaña, quizá. Pero los maestros también hacen señas para atraernos, ¿no es cierto? Aunque no siempre lo hacen con ademanes, sin duda invitan a sus alumnos a unirse a ellos en la busca del conocimiento. ¿También es la de ellos una invitación al reino de la muerte? La imagen de la luz muerta que cierra la primera sección del poema nos impulsa a pensar en estos términos.

Como lo revelan estos interrogantes y estas conjeturas, hasta una reflexión superficial sobre la identidad de la estatua y lo que ella representa inspira pensamientos que profundizan y al propio tiempo oscurecen nuestra concepción de la misión del narrador y la fascinación que le provoca el temperamento de su antiguo maestro. Lo que ha emprendido el autor no es un mero viaje a la nostalgia, eso está muy claro. Lo que procura es saber algo acerca del conocimiento y acerca del lugar que este ocupa en su vida, quizás en la vida de todos nosotros. Sea lo que fuere ese «algo», parece como si aquel antiguo maestro alguna vez hubiera estado en posesión de la clave o por lo menos así lo parecía en aquella época. El orador le acredita haber poseído «Todo lo que ima-

ginábamos que un hombre podía saber». Entonces, ¿por qué no impartió esa pieza crucial del conocimiento a sus alumnos en aquel momento, durante los días en que el narrador se sentaba a sus pies? O quizá lo hizo sin que el joven se diera cuenta de ello. ¿No es así como funciona a veces la enseñanza? ¿Acaso frecuentemente no nos enseñan en nuestra juventud lecciones cuyo valor y verdad sólo llegamos a comprender y apreciar lentamente?

La manzana mencionada en esta segunda sección introduce otro estrato adicional de complejidad en estas reflexiones. Poco hay que decir sobre la significación simbólica general del objeto. Se dice que la manzana fue tomada de un jardín cuyo dueño estaba ausente; se la conecta explícitamente con pensamientos del Edén; se la desempolva como a un libro. Un lector debería ser verdaderamente obtuso para no captar las múltiples alusiones bíblicas. En realidad, la manzana que aparece aquí no es solamente un ejemplar del fruto prohibido, como lo es su equivalente bíblica; esta está doblemente prohibida. Es así en primer lugar porque fue arrancada por una persona que invadió la propiedad de otra. En este sentido solamente es sin duda una manzana robada. Además está prohibida por haber sido negada expresamente a alguien que la pide o al menos que pide un trozo de ella, su corazón, sus restos, la porción que habitualmente se desecha. Porky el vagabundo (que también es un cerdo) le dice a su compañero, quien le ruega que comparta un pedazo: «Entérate» y le informa que no quedará ningún corazón. Este rechazo y su corta explicación dan lugar a cualquier especulación.

Parece como si el vagabundo implorante pidiera el corazón de la manzana porque sabe que es todo lo que probablemente pueda obtener de una persona tan puerca, si tiene la suerte suficiente de recibir siquiera algo. (Incidentalmente, vale la pena señalar que esta parece ser la única manzana disponible, de lo contrario la demanda del compañero de Porky no tendría sentido.) Pero el corazón de la manzana es también su cen-

tro, su núcleo. Aunque pueda parecer casi insignificante para la persona que está comiendo la pulpa, el corazón de la manzana retiene las semillas que contienen el potencial para el futuro crecimiento. Porky no muestra ninguna señal de pensar de ese modo. Está a punto de consumir toda la manzana, con corazón y todo. No obstante, el hecho de que se niegue a compartir incluso su miserable trofeo, su acción, por egoísta y poco caritativa que pueda parecer, también puede interpretarse de otro modo. El egoísmo de Porky puede interpretarse como una afirmación de que cuando se alcanza el corazón del conocimiento, se descubre que no hay tal corazón, que no hay un centro que perdure y se perpetúe. En esta percepción puede consistir lo más elevado de la sabiduría, y tal vez por eso Porky le dice a su compañero «Entérate».

Los padres y los docentes pasan, los edificios se desmoronan, los tiempos cambian, hasta la verdad misma parece transitoria. La permanencia y la estabilidad que anhelábamos en nuestra juventud, los fundamentos de seguridad y sostenimiento resultan ser inexistentes. ¿Es eso lo que aprendemos cuando «nos enteramos»? ¿Dejamos entonces de solicitar el corazón? Veamos qué suerte corren estas cuestiones a medida que avanza el poema.

La tercera sección contiene una comparación entre las escuelas y los alumnos actuales y aquellos de la juventud del propio narrador. Aunque se apoya únicamente en un conocimiento basado en rumores, el narrador parece tener una pobre opinión de lo que ocurre en las escuelas de hoy. No obstante, siente cierta afinidad con los estudiantes que asisten a ellas. A pesar de esa conexión, sospecha que estos muchachos no comprenderían su búsqueda. La sección culmina con una segunda caracterización del antiguo maestro del narrador, algo más severa que la primera. Estos son los versos de la tercera sección:

Oigo a los modernos escolares lustrar sus pantalones
En asientos que son una bendición para sus nalgas en
[escuelas vaporosas
Absorbiendo eventos cívicos e insípidos
De inocentes que succionan publicaciones
Y luego las entregan exprimiéndolas en un gris de tiza
A lo largo de las pizarras de los tiempos modernos;

Sin embargo pueden imaginar por qué huíamos de
[nuestros bancos
Por las tardes cuando nosotros mismos también éramos
Sólo unos dulces niños de escuela, que nos
Asomábamos curiosos entre las ramas
En procura de una porción doméstica de los siglos
—luchando en latín las guerras de los griegos—
En nuestros verdes días, la manzana
Mordisqueábamos y mordisqueábamos

Y nunca era nuestra; aunque ellos se devanarían
Los sesos si descubrieran que nosotros regresamos
Por elección libre a esta casa de la muerte,
Y permanecemos aquí de pie preguntándonos qué
[podía haber aprendido él,
Con sus ojos de enormes pupilas y sus dientes de
[anzuelo
Hundidos en la manzana del conocimiento o la muerte.

La crítica a las escuelas de hoy contenida en la primera estrofa de esta tercera sección debería sonarnos familiar a la mayor parte de nosotros. Se rumorea que los estudiantes de hoy son consentidos mental y físicamente. Se sientan en sillas anatómicas de plástico, en lugar de ocupar duros bancos de madera; asisten a escuelas excesivamente caldeadas, en lugar de aquellas frías y marciales. Estudian acontecimientos actuales, en lugar de estudiar la historia y los clásicos, y los que enseñan son inocentes del conocimiento que pasan el día absorbiendo sumisamente y exprimiendo ante sus

alumnos una información inútil que estos están obligados a sorber. Resulta difícil imaginar una crítica más incisiva a nuestras escuelas desplegada en el reducido espacio de seis versos. No sorprende, acordará el lector compasivo, que los estudiantes de hoy, como aquellos de las generaciones pasadas, estén ansiosos por volar tan pronto como suena el timbre y no tengan inconvenientes en imaginar las razones por las cuales sus homólogos de años anteriores deseaban hacer lo mismo.

Pero en este razonamiento hay algo que no está bien. ¿Por qué deberían los estudiantes actuales querer salir apresuradamente de la escuela con tanta intensidad como lo deseaban los de aquellos años idos? ¿No acabamos de decir que las escuelas son ahora mucho más acogedoras de lo que eran antaño y que en el plano intelectual son mucho menos exigentes? Ahora bien, si a los estudiantes de hoy se los mima física e intelectualmente, ¿por qué habrían de desesperarse por huir? ¿Podría ser porque *saben* que están siendo consentidos y de algún modo eso los ofende? Esta idea no parece tener mucho asidero. Además, si las condiciones entre la escuela de entonces y la escuela de ahora son tan diferentes, ¿cómo podrían imaginar tan fácilmente los jovencitos de hoy las razones por las cuales los estudiantes del pasado huían tan precipitadamente cuando se les daba permiso para irse que eran capaces de arrancar la puerta de sus goznes? El narrador nos da a entender que pueden imaginarlo porque intuitivamente comprenden que los niños de todas las escuelas desean salir de ellas, independientemente de las condiciones que imperen en el aula en su época. Sin detenernos a considerar la verdad de esa generalización, aceptémosla como un hecho y continuemos avanzando. Porque más interesante que el deseo de huir de los estudiantes es la perplejidad que sienten ante un adulto que trata de regresar. ¿Por qué, se preguntan, debería alguien en su sano juicio querer retornar —por libre elección, nada menos— a esta «casa de la muerte»?

(Para aquellos que recuerdan el poema de Yeats, «Among School Children», en el cual también se retrata a un adulto que se interroga en el escenario de un aula, la imagen de Kinnell de los alumnos «devanándose los sesos» con consternación ante la perspectiva de que alguien regrese voluntariamente a un ambiente tan horrible seguramente le traerá a la memoria los famosos versos de Yeats que describen cómo «los ojos de los niños/ en momentáneo desconcierto miran fijamente/ a un sonriente hombre público de sesenta años» [1973, pág. 141].)

¿Por qué emprende el hombre en realidad ese viaje de regreso? ¿Está próximo a hallar una respuesta? Parecería que podría estarlo. Porque la fuente de su perplejidad finalmente se menciona. El narrador pasa ahora a la primera persona del plural, como si de pronto se hubiera convertido en la voz de todos sus antiguos compañeros de escuela que silenciosamente se han agrupado junto a él. *Nosotros* «permanecemos aquí de pie preguntándonos», dice, «qué podía haber aprendido él». Ese «él» se refiere, por supuesto, al antiguo maestro del narrador.

«¿Qué podía haber aprendido él?» El interrogante está formulado de una manera peculiar. Tiene una torpeza infantil, es el tipo de pregunta que podría hacer un jovencito que no estaba del todo seguro de lo que quería saber. ¿Por qué se preguntaría alguien qué podía haber aprendido su maestro? Para indagar esta pregunta, debemos considerar una vez más el uso simbólico que se le da a la manzana en el poema. En esta sección su imagen reaparece dos veces. Primero se dice que los estudiantes la mordisquean sin siquiera poseerla (una imagen de Sísifo que refleja la frustración del compañero del vagabundo). Luego la encontramos fuertemente aprisionada en el mordisco de eso que sólo puede ser la calavera con una mueca crispada del antiguo maestro, con sus dientes desnudos y proyectados y sus ojos que ahora son cuencas vacías: «enormes pupilas», las llama

el narrador. En la imagen de la cabeza muerta del maestro que aferra tenazmente la preciada manzana entre sus mandíbulas —como atrapada en un agitado concurso de Halloween— percibimos los ecos del acto egoísta de Porky de la segunda sección. Sin embargo, el maestro no sólo se niega a resignar lo que queda de su codiciada posesión, como hizo Porky, sino que además se lleva toda la maldita cosa con él, con corazón y todo, ¡a la tumba! No sorprende en consecuencia que sus ex alumnos deban emprender un peregrinaje hasta la vieja escuela, que representa el mausoleo del maestro, en pos de lo que buscan.

En la cuarta y última sección del poema, el visitante comienza por recordar lecciones específicas que le fueron enseñadas en su antigua escuela. Rememora tres de ellas. La primera concierne a la historia y la literatura griega; la segunda, a lo que hoy podrían llamarse estudios sociales, aunque en realidad sólo se trata de una predicción que alguna vez hizo el maestro sobre el estado futuro de las cosas, mientras que la tercera atañe a un tema que es esencialmente científico, un poco de astronomía, para ser específicos. No obstante, como veremos, las tres lecciones se refieren también a otras cuestiones. Así sigue el poema en la última sección:

Recuerdo algo que recitábamos en aquella escuela
«*Somos la escuela de la Hélade* declamábamos.
Quizás así fuera. De todos modos la Hélade
No pensaba lo mismo e hizo arder en llamas la escuela.
Aunque ellos retornaron y examinaron las ruinas.»
Creo que el primer atisbo de la lección

Se manifestó cuando observamos que él extraía de la
[manzana
Algo que le infundió la idea
De que la tierra alcanzaría su máxima plenitud
Y volvería a ser otra vez como el paraíso

Tan pronto como él muriera de ella. Las llamas se
[extinguieron
En aquellos mantos azules; él nos convocó hacia la
[noche

Y aquí estamos bajo la luz de las estrellas.
Recuerdo que él nos enseñó que las estrellas se
[dispersan
En vuelo desordenado, aunque a nuestros ojos
[parezcan constelaciones,
Y ahora puedo ver la noche que sigue su curso,
El lento cielo desovillándose en formas explosivas,
Las estrellas que lo abandonan cabalgando libremente
[en sus brazos.

¿Cómo interpretar estas tres lecciones y el modo en que el autor presenta cada una de ellas? ¿Logran dar un final satisfactorio a la búsqueda del narrador? Por así decirlo, ¿valía la pena hacer el viaje por ellas?

Bueno, al menos contribuyen a aclarar ciertos misterios —o parece que contribuyen—; por ejemplo, la oscuridad del gesto helado de la estatua que aparece en la segunda sección. Si partimos de la idea de que la estatua fue modelada a imagen y semejanza del maestro, tenemos ahora una segunda lectura de su movimiento congelado, que al principio parecía ser un gesto de invitación y sin embargo permanecía oscuro. Esta sección final describe al maestro invitando a sus alumnos a adentrarse en la noche, ¿ahuyentándolos, tal vez? ¿Enviándolos a que se las arreglen por su cuenta? Pronto advertimos que ese ademán de despedida es un gesto muy propio de los maestros, un gesto que puede confundirse fácilmente con una invitación a acercarse, por lo menos a la distancia, en el espacio o en el tiempo. Esta ambigüedad nos aproxima a la sustancia de las tres lecciones que recuerda el narrador. Cada una de las lecciones tiene singulares recovecos. Cada una contiene una irónica vuelta de tuerca o una variación o algún ti-

po de contradicción que nos desconcierta y nos obliga a hacer una especie de doble lectura. «Somos la escuela de la Hélade», declara Pericles. Pero los enemigos de Atenas no estaban tan seguros de que así fuera y procedieron a saquear la ciudad. Pero, ¿qué ocurrió luego? «Ellos retornaron», se nos dice, «Y examinaron las ruinas», exactamente del mismo modo en que el narrador del poema observa los restos de su antigua escuela. Los enemigos de las escuelas, ¿siempre se arrepienten? ¿Es esta alguna especie de verdad fundamental? Los educadores ciertamente desearíamos que así fuera.

El maestro predice que la tierra «alcanzaría su máxima plenitud y volvería a ser otra vez como el paraíso». Pero luego viene el golpe: «Tan pronto como él muriera de ella». ¿Por qué debería el paraíso esperar a que ocurriera la muerte del profesor? Y ¿qué significa la expresión «muriera de ella»? ¿Significa esto simplemente morir e irse al cielo, como podría entenderlo un niño de escuela? ¿O podría sugerir la idea de morir a causa de la pena que le produce ser testigo de lo que ocurre aquí sobre la tierra, de la misma manera en que uno puede morir «de» algún tipo de dolencia? Tal vez el autor insinúe ambas cosas.

La lección final, la referente a la ciencia, confronta más directamente la diferencia entre lo que es y lo que parece. Las constelaciones celestiales pueden parecer permanentes, explica el maestro, pero no lo son. La curva de la Osa Mayor o la línea recta del cinturón de Orión pueden parecer colocadas en su sitio por un geómetra piadoso que ama las formas, pero todo eso es ilusión. «Las estrellas se dispersan / en vuelo desordenado», declara el maestro. «Como los estudiantes huyen de la escuela», agrega silenciosamente el lector.

Al final del poema, cuando el narrador levanta su mirada hacia el cielo, preparando su partida, podríamos conjeturar, ve el firmamento y las estrellas de una manera nueva, gracias en parte a su maestro, quien ha abandonado precipitadamente la escena como lo ha-

cían años antes sus antiguos alumnos. Pero lo que el narrador puede ver ahora, mientras observa el cielo, va más allá de la ciencia y del estado físico del universo. Ahora tiene la capacidad de penetrar los diversos estratos de significación que yacen por debajo de toda apariencia. En suma, ha logrado alcanzar lo que sólo puede llamarse la visión de un poeta. Y ha demostrado esa visión al escribir «La escuela». También nosotros, testigos de su regreso y de su logro, podemos sentir como si hubiésemos obtenido algo. Los profesores de todas partes, aunque nunca hayan oído hablar de Galway Kinnell, le deben reconocimiento.

En el próximo capítulo trataré de aunar los temas que he presentado hasta ahora tomando como objeto principal de examen a una maestra de primer grado que trabaja actualmente en una de las escuelas públicas de Chicago.

3. «Haz que tus dones fructifiquen»

Aprender a verse [y a buscarse] en un salón de primer grado

Este capítulo trata de lo que presenciaron dos observadores (mi asistente y yo) durante un período de dos años en un aula de primer grado de una escuela pública de Chicago. Nuestras observaciones dieron lugar a dos distintos descubrimientos. Uno concierne a lo que los niños de ese salón fueron alentados a aprender sobre sí mismos y a lo que pudieron haber aprendido sobre su maestra durante ese primer año de escuela elemental. El otro se refiere a lo que aprendimos nosotros sobre el proceso de observación en aulas, particularmente cuando las razones por las cuales uno se encuentra en ellas son un poco vagas y no están muy bien definidas, como era nuestro caso.

En primer lugar, quiero dedicar algunas palabras al propósito de nuestras visitas y a la investigación más amplia de la cual estas formaban parte. El proyecto se llamaba Vida Moral de las Escuelas y su objeto era considerar las diversas maneras en que lo que sucede en las escuelas y en las aulas podría contribuir —sea positiva, sea negativamente— al bienestar moral de cada una de las personas presentes, principalmente los alumnos, por supuesto, pero sin pasar por alto a los docentes ni al resto del personal escolar. Al diseñar el proyecto, deliberadamente no definimos qué querían significar frases tales como «vida moral» y «bienestar moral». Dejamos sin definir estos términos clave en parte porque queríamos que todas esas definiciones —suponiendo que pudieran darse— surgieran de nuestra tarea con los docentes, que serían nuestros socios en la realización del proyecto, y en parte porque no está-

bamos en absoluto seguros de lo que tales términos podrían significar puntualmente en el contexto de una escuela o de un aula.

Naturalmente partimos de la idea de que las cuestiones morales conciernen principalmente a nociones tales como el carácter y la virtud; por lo tanto, previmos que, durante nuestras visitas a las aulas, nuestra tarea se encaminaría a indagar cómo lo que sucedía en ellas podía cultivar o socavar esas cualidades humanas tan deseables. No obstante, aparte de esa premisa, teníamos muy pocos preconceptos o ninguno sobre la forma que adquirirían nuestras observaciones. Por consiguiente, no es exagerado decir que cuando comenzamos a realizar nuestras visitas en verdad no sabíamos qué buscábamos, por lo menos no con los detalles suficientes para que ese conocimiento nos sirviera de guía en nuestras observaciones.

Ahora presentaré algunos datos rudimentarios del aula que visitamos y de su maestra. Comenzaré con esta última. Elaine Martin, como la nombraré aquí, es una mujer de poco menos de cuarenta años que ha enseñado durante los últimos quince en escuelas públicas, principalmente en primer grado, y ha permanecido en su puesto actual durante cinco años. Es una mujer de aspecto agradable, pelo castaño cobrizo, una sonrisa amistosa y una manera de ser muy acogedora. Está casada y tiene dos hijos.

Durante cada uno de los dos años que duraron nuestras visitas, la clase de la señora Martin estuvo compuesta por veintiocho alumnos. La composición racial, que también permaneció prácticamente constante durante ese período, era la siguiente: una cantidad casi igual de alumnos caucásicos y afronorteamericanos y cuatro o cinco niños con ascendencia asiática.

La escuela Howe, en la que trabaja la señora Martin, ocupa un edificio de tres pisos, una estructura de ladrillos construida a fines del siglo XIX, con un edificio anexo de una sola planta, también de ladrillos, construido

mucho más recientemente, en el que se hallan los primeros grados. La construcción anexa, donde está situada el aula de la señora Martin, está separada del edificio principal por un patio cubierto con piso de cemento que contiene toboganes y subibajas y algunos otros juegos. Allí es donde se reúnen los niños antes de comenzar las clases y durante los recreos.

Estructuralmente, el aula de la señora Martin es rectangular con forma de caja. Las paredes interiores son de bloques de cemento con ventanas que dan a una galería que corre por casi todo uno de los muros laterales. El suelo está cubierto con revestimiento plástico de un color indefinido y los artefactos de iluminación, que cuelgan de delgados cordeles blancos desde un cielo raso situado a algo más de tres metros de altura, son fluorescentes. En la pared del frente están las pizarras; la pared opuesta a las ventanas está cubierta por tableros de anuncios que se extienden desde el nivel de la cintura hasta la altura que puede alcanzar una persona adulta. Finalmente, en la pared del fondo se alinean los armarios metálicos destinados a que los niños guarden sus abrigos y pertenencias personales. Junto a las paredes de los costados se han ubicado estantes para libros y unas pocas mesas bajas. En el fondo del salón hay una o dos mesas adicionales. Los escritorios y las sillas de los niños ocupan el centro del aula. El escritorio de la señora Martin está situado en un ángulo, al frente, junto a la ventana. También en el frente, en el ángulo opuesto, junto a la pizarra y con una pequeña alfombra a los pies, hay una silla de las dimensiones apropiadas para una persona adulta donde se sienta la señora Martin cuando trabaja con los grupos de lectura, una actividad que ocupa una parte importante de la jornada escolar.

Es casi imposible catalogar de una manera completa los elementos de trabajo adicionales del aula de la señora Martin —los contenidos de los tableros de anuncios, los objetos que están sobre las mesas y los estantes, los

mensajes de la pizarra, etc.—, en parte porque son demasiado numerosos y en parte porque cambian de una semana a otra y a veces de un día para el siguiente. Baste decir que el aula, como la mayor parte de las aulas de la escuela elemental, ofrece un entorno visual muy estimulante. Hay mucho para observar y mucho para descubrir, aparte de la actividad de los ocupantes del salón. Algunos de los objetos en exhibición parecen ser puramente decorativos, como la reproducción de una pintura abstracta que cuelga sobre la pizarra o el marco decorado que rodea los tableros de anuncios, pero la mayor parte de lo que se ve cuando se recorre distraídamente con la vista la habitación es de uso pedagógico evidente, o lo fue en algún momento. Hay una cantidad de gráficos, mapas, calendarios, listas de diferentes tipos, obras de arte hechas por los propios alumnos, papeles con escalas graduadas, recortes de periódicos y revistas, una jaula para *hamsters*, un terrario, un sacapuntas, una computadora, botellas y jarras de variados tamaños, un par de reglas, unas plantas en diversos estadios de salud y muchas cosas más.

A decir verdad, el salón de la señora Martin presenta algo más que un ambiente visualmente «activo» en el cual un visitante interesado se pudiera sentir provechosamente absorbido. Parece directamente desordenado, casi revuelto, o por lo menos esa fue la impresión que me dio el día que entré para comenzar mis observaciones. Varios estantes desbordaban de libros, muchos de ellos colocados boca abajo o al revés. Las mesitas de los costados tenían objetos apilados. Bajo las mesas y en las esquinas podían verse cajas de cartón, muchas de las cuales contenían objetos (un polvoriento globo terráqueo, por ejemplo) que aparentemente no habían sido utilizados y ni siquiera tocados durante un buen tiempo. Por lo demás, las condiciones que observé ese primer día continuaron siendo casi exactamente las mismas durante todo el tiempo que duraron nuestras visitas de observación. El desorden disminuía un poco de

vez en cuando (lo hizo de manera notable uno o dos días después de que yo le mencionara al pasar algo en ese sentido a la señora Martin), pero tras cada intento esporádico de acomodar las cosas, el salón volvía pronto a recuperar su desorden habitual.

La vista de semejante desbarajuste al principio nos resultó perturbadora, tanto a mí mismo como a mi asistente, porque no sabíamos cómo interpretar aquello. ¿Era señal de una maestra descuidada, de alguien que no se interesaba por su trabajo? ¿O significaba que esa persona tenía otras cosas, quizá más importantes, de las que ocuparse? Mi propia oficina de la universidad, después de todo, jamás obtendría un premio a la pulcritud, y sin embargo yo no querría que nadie supusiera, basándose en su apariencia desordenada, que me importa poco lo que hago. Por el contrario, la razón de que mi escritorio y las superficies adyacentes están tapadas por pilas de libros y papeles (me digo a mí mismo) es precisamente que yo me preocupo demasiado por otras cuestiones más importantes para molestarme en atender semejantes trivialidades. Quizá la señora Martin pensara lo mismo que yo. Por lo menos esa era una posibilidad.

La avalancha de conjeturas sobre este estado de cosas no terminó con mi primera visita. Los días siguientes seguí preguntándome por la significación eventual que ese desorden pudiera tener para el proyecto en el que yo acababa de embarcarme. ¿Tenía el desorden del aula alguna significación *moral*? ¿Era una forma de comunicar tácitamente a los alumnos que la pulcritud y el orden carecían de importancia? ¿Podría contribuir a explicar, por ejemplo, el caos que los alumnos tenían en el interior de sus pupitres? ¿O simplemente había sido una tontería de mi parte fijar la atención en un asunto tan superficial? ¿Debí tomarme la molestia de anotar esta observación? ¿El hecho de haberme absorbido en este aspecto de la apariencia del aula dice en definitiva algo sobre *mí*?

Aunque no tenía ninguna idea clara de hacia dónde apuntaba esa meditación, durante aquellas primeras visitas sentía que lo que yo buscaba a tientas iba mucho más allá de saber qué impresión me producía el desorden evidente del aula de la señora Martin, por significativo o insignificante que ese estado de cosas pudiera eventualmente resultar. En realidad yo me preguntaba cómo deberíamos observar a los maestros y a sus aulas si nos interesamos en su forma y su sustancia morales, en su potencial moral, podríamos decir. También quería saber cómo encajaba yo en el proceso, cómo encajaban mis reacciones e intuiciones personales tales como el vago sentimiento de incomodidad y confusión que me había provocado el desorden que imperaba en el salón.

Sentía yo que buscar la trascendencia moral de las cosas, signifique esto lo que signifique, me exigiría, para observar lo que ocurría, alcanzar una sintonía más fina y un nivel de atención más esmerada que nunca antes había necesitado. Pero, al mismo tiempo, no estaba seguro de cuánto debía confiar en mis reacciones personales ante lo que presenciaba. *Sospechaba* que esto o aquello podían ser elementos significativos, pero ¿en qué medida eran útiles las sospechas? En realidad, uno de mis mayores recelos, por lo menos inicialmente, estuvo reservado para esa vocecita interior que continuaba diciéndome: «Sigue tus intuiciones».

A medida que nuestro trabajo en el proyecto progresaba, aprendí a escuchar con más atención esa voz interior y lo mismo le ocurrió a mi asistente. Creo que nuestra experiencia en el aula de la señora Martin contribuyó a que así fuera. Llegamos a confiar en nosotros mismos como una función parcial de llegar a confiar en la señora Martin. O por lo menos así nos pareció. Los dos procesos ciertamente fueron de la mano. Además, sospecho (¡otra vez esa palabrita!) que algo semejante les sucedía a muchos, si no ya a la mayor parte de los veintiocho alumnos de ese primer grado. Porque también ellos ganaron más confianza y más seguridad en sí mis-

mos a medida que transcurría el año. Aunque no podamos explicar clara y cabalmente ninguno de estos dos conjuntos de cambios —los que experimentamos nosotros y los que se dieron en los niños—, estamos persuadidos de que hoy comprendemos algunos de los factores que contribuyeron a provocarlos, particularmente los referidos al papel de la señora Martin en el proceso. Sin embargo, comprender siquiera eso nos pareció entonces un verdadero logro, tras meses de algo que por momentos parecía un esfuerzo inútil. Aunque nuestras percepciones aún son sólo tentativas y nos dejan a una distancia considerable de lo que sería descifrar el código del modo de observar una escuela o un aula desde un punto de vista moral (si es que en realidad hay algún código para descifrar), ellas nos han permitido avanzar un paso en esa dirección o por lo menos lo creemos firmemente. A fin de compartir con los lectores las bases de nuestra convicción y transmitir al mismo tiempo una sensación de su desarrollo gradual, debo volver brevemente al desorden que desencadenó mis reflexiones desde el fondo del salón.

¿Qué ocurrió con aquellas inquietudes iniciales? Me complace decir que desaparecieron pronto. Téngase en cuenta que, como ya lo mencioné, el desorden persistió. Lo que desapareció fue mi preocupación por él. A medida que empecé a interesarme más en otras cosas que sucedían en el aula, comencé a pasarlo por alto. Finalmente, lo olvidé por completo, o casi. Lo que en verdad ocurrió, en un nivel más emocional, fue que *perdoné* a la señora Martin por su falta de pulcritud, al modo en que uno podría perdonar a un profesor por ser distraído o a un luchador por ser poco agraciado. Y lo hice porque comencé a reconocer lo que, en el contexto de nuestro proyecto, no puedo llamar de otro modo que «las virtudes redentoras» de la señora Martin.

Pero ni siquiera esto pinta exactamente la secuencia de eventos. Lo primero que ocurrió fue que mi asistente y yo empezamos a disfrutar de nuestras visitas al aula

de la señora Martin sin siquiera saber por qué. Simplemente nos gustaba estar allí. Lo que sigue es un extracto del cuaderno de notas de campo de mi asistente, escritas un día en el que no tenía ganas de abandonar la comodidad de su estudio. El párrafo refleja también mi pensamiento.

> No tenía ganas de visitar ninguna clase; prefería permanecer en mi claustro y escribir, pero tan pronto como crucé el vano de la puerta del aula de Elaine, me sentí encantado de estar allí. El efecto fue instantáneo y sorprendente. De pie en el pasillo ante la puerta de entrada consideré la posibilidad de no entrar, pero en cuanto lo hice me invadió la vitalidad que irradiaba el salón.

Pasados algunos meses, tras no visitar el aula de la señora Martin durante un tiempo, mi asistente escribió:

> Siempre abandono el aula de Elaine —incluso ahora que ha pasado un buen tiempo desde la última vez que la visité— con una sensación de placer y luminosidad. . . Tengo que estar consciente de ese sentimiento y prestar atención al modo en que puede teñir mis percepciones de lo que ocurre en el salón de Elaine.

Encantado de estar allí. Placer y luminosidad. Instantáneo y sorprendente. Me invadió la vitalidad. Yo mismo compartí todas esas reacciones. ¿Cómo es posible? ¿Qué las provocó? Tengo dos respuestas rápidas para ésas preguntas, una positiva y otra negativa, pero, desgraciadamente, ninguna de ellas es satisfactoria. La respuesta negativa dice que sea lo que fuere lo que hacía del aula de la señora Martin un sitio atractivo, es algo que no puede señalarse concretamente. La respuesta positiva llama a ese efecto el «clima del aula», y atribuye sentido a esa expresión basándose en el uso

ampliamente difundido que tiene entre los docentes. Por supuesto, ambas respuestas son correctas, pero ninguna de ellas nos lleva muy lejos. Lo que tienen de cierto es que reconocen que las cualidades morales de una persona o de una situación parecen flotar en el aire. Forman parte de la atmósfera. Uno las intuye antes de poder expresarlas. Por ello es de vital importancia que, en nuestra condición de observadores del aula, permanezcamos en contacto con los propios sentimientos. Pero aun habiendo captado sensiblemente tales cualidades, la tarea de expresión continúa siendo difícil. Y así lo fue en el caso de nuestra reacción compartida ante lo que sucedía en el aula de la señora Martin.

Una vez más, pues, ¿qué tenían el salón o la propia señora Martin que provocaban esa atracción? Mi primera suposición fue que aquello tenía algo que ver con la manera en que la maestra interactuaba con los niños (y quizá también con nosotros), algo relacionado con su franqueza y candor al vérselas en situaciones que otros podrían haber manejado de un modo más circunspecto y hasta reservado. Daré aquí dos ejemplos.

Después del recreo, los días en que la maestra no debe cumplir además tareas de supervisión y por lo tanto permanece adentro, los niños que estuvieron afuera regresan al aula con diferentes disposiciones para reanudar sus tareas escolares. Algunos están excitados, otros cansados, unos pocos se sientan naturalmente en su silla y, casi invariablemente, uno o dos tienen alguna historia que contar a la maestra, a veces llorando, sobre lo que sucedió en el patio de juegos. Muchos de los relatos tienen que ver con injusticias y crueldades. A menudo incluyen acusaciones. Martha le quitó con violencia su pelota a Sarah. Freddy empujó a Billy y luego lo pateó cuando este estaba en el suelo. Un agresor desconocido golpeó a Inez por la espalda mientras ella se colgaba en los juegos. Y así una calamidad detrás de otra. No siempre queda claro qué esperan los niños que haga la señora Martin en relación con sus relatos de infortunios. A

veces todo lo que parecen desear es un poco de simpatía, pero en otras ocasiones es evidente que piden alguna venganza y esperan que sea la señora Martin quien la administre, en forma de castigo o de reprimenda, tal vez.

La señora Martin siempre toma muy en serio estos incidentes, pero casi nunca los trata en privado. Aun cuando se inclina para reconfortar a un niño que llora, rara vez se dirige a él en un tono bajo. Por el contrario, discute lo ocurrido en un tono de voz que transmite simpatía y preocupación y que además habitualmente puede oírse desde varios metros a la redonda, incluso con frecuencia desde la otra punta del salón. Como resultado de ello, lo que podría haber sido un *tête-à-tête* se convierte en realidad en un intercambio semipúblico que puede ser presenciado y oído por todos.

La franqueza que caracteriza a estas conversaciones produce un extraño efecto. En lugar de aguijonear la curiosidad de los demás niños e impulsarlos a acercarse para saber más sobre lo que sucedió, como se podría suponer que ocurriría, la manera natural de manejar la situación que tiene la señora Martin parece ejercer un efecto calmante. Como pueden oír fácilmente lo que se dice sin tener que pararse junto a la señora Martin y el niño que se queja, los alumnos permanecen en sus asientos o continúan haciendo lo habitual: se quitan los abrigos, toman un libro, sacan punta a los lápices, etc. Muchos prestan obvia atención a lo que se dice, pero son muy pocos los que parecen morbosamente curiosos en relación con el episodio.

Me parece que la conducción de estos breves intercambios, además de expresar la preocupación de la maestra, transmite algo más a la clase en su conjunto. La naturaleza semipública de esas conversaciones anuncia a todos y cada uno de los alumnos que en esa aula hay muy pocos secretos, pocos temas de los cuales no se pueda hablar con la franqueza y el volumen de voz suficientes para que todos puedan oírlos. No hace falta

andar murmurando a espaldas de la gente, acusándola de esto o de aquello. ¿Tienes algo de qué quejarte? Pues bien, discútelo en voz alta y trátalo a cielo abierto, del mismo modo en que podrías hablar de una dificultad que tienes en aritmética o en lectura. Prácticamente resulta imposible distinguir la voz de consuelo de la voz de enseñanza.

Veamos otro ejemplo de un fenómeno similar. Lo tomo del cuaderno de notas de mi asistente. La situación que se señala allí es la siguiente: una o dos veces por semana, la señora Evans, voluntaria que además es jubilada, visita el aula de la señora Martin para ayudar a los niños con la ortografía. La señora Evans trabaja con un grupo pequeño de niños en una de las mesas bajas situadas al fondo del aula mientras la señora Martin trabaja con grupos de lectura en el rincón del frente junto a la pizarra. Ese día en particular, los niños que estaban con la señora Evans hacían algo más de alboroto de lo que ambas mujeres consideraban aceptable. Esta situación dio lugar a una conversación que mi asistente describió del modo siguiente:

> La señora Evans dijo: «Esto no me gusta. No me gusta que los niños no hagan más que jugar». Aparentemente se dirigía a Elaine (la señora Martin). Entonces Elaine le respondió que si los niños no se comportaban como debían o no hacían lo que debían hacer, la señora Evans podía enviarlos a sus asientos. «Me encanta ayudarlos», continuó la señora Evans, «pero ellos deben trabajar». El contenido de la conversación era menos interesante que su naturaleza. Eran dos mujeres que charlaban entre sí de una punta a la otra del salón y actuaban como si estuvieran sentadas una junto a la otra. Hablaban entre sí cuando en realidad quedaba claro que querían hablarles a los niños. Comunicaban un mensaje a los alumnos [que se hallaban en la mesa de la señora Evans] pero lo hacían hablando entre ellas,

permitiendo en cierto sentido que los niños oyeran casualmente sus pensamientos y quizá. . . sacaran sus propias conclusiones.

La frase «permitiendo que los niños oyeran casualmente sus pensamientos» ciertamente resume lo que sucedía en esa situación, pero yo interpreto que hacía algo más. Para mí esa frase evoca el trabajo de un mago o de alguna otra persona con poderes mágicos, tal vez como un maestro, a los ojos de un niño de primer grado. Después de todo, los pensamientos no pueden oírse al pasar, salvo que se los exprese en voz alta y en ese caso ya no son meros pensamientos. ¿O lo son? ¿Cuál es la diferencia entre lo que pensamos y lo que decimos? ¿Hay alguna diferencia? ¿Debe necesariamente haberla?

Tengo mis dudas de que los pensamientos de los niños se orientaran en realidad en esas direcciones cuando oían por casualidad lo que decían las dos mujeres, pero no me sorprendería descubrir que pensaban cosas que rebasaban mucho el contenido de la conversación misma. Porque estoy convencido de que detrás de los comentarios casuales, aparentemente inocentes de la señora Martin y la señora Evans, se esconden cuestiones de una significación más profunda, como ocurría en el caso de las conversaciones mantenidas después del recreo. Esta vez como aquella, una de las cosas que se desdibujaban —que se borraban temporalmente, podríamos decir— era la línea entre lo público y lo privado, entre lo que está destinado a ser oído por todos y lo que uno podría confiar a un compañero. ¿Qué importancia adquiere la eliminación de esa línea? ¿Es sólo un truco pedagógico, una manera astuta de transmitir una advertencia que de otro modo se desoiría? Ciertamente, esta es una lectura posible. En verdad, tal vez eso era todo lo que las mujeres pretendían conseguir en ese momento. Sin embargo, no puedo evitar suponer que se lograba algo más, aunque no necesaria-

mente de manera deliberada, y tal vez sin que nadie tuviera conciencia real de ello.

En primer lugar, sospecho que sucesos minúsculos, como el que acabo de referir, contribuyen, aunque sólo sea infinitesimalmente, a esa calidad de franqueza y candor que mi asistente y yo hallábamos tan atractiva. Lo que se transmite en ese breve intercambio es una variación del mensaje implícito que comentábamos antes, es decir, que este es un salón en el que hay muy pocos secretos, en él los canales de comunicación están habitualmente abiertos y el volumen del habla —por lo menos cuando aquello de lo que se habla se refiere a cuestiones de conducta— es lo suficientemente alto para que todos puedan oírlo. Los intercambios semipúblicos como este invitan a quienes los presencian a sacar una variedad de conclusiones sobre las personas que hablan y sobre las relaciones entre lo que se dice y las propias opiniones y juicios personales. En suma, alientan a quienes los escuchan a *situarse* en relación con el contenido de la conversación y, si es necesario, a tomar partido respecto de lo que se dice. Cuando durante un período extenso se nos ofrecen repetidamente tales invitaciones breves a formar nuestros propios juicios, nuestras relaciones con los que hablan comienzan a cristalizarse. Descubrimos que tal persona empieza a agradarnos y que tal otra nos desagrada, que confiamos en una y desconfiamos de otra y así sucesivamente. También, de a poco, vamos viendo que nosotros mismos ocupamos una posición en relación con aquellas personas que nos agradan o nos desagradan, aquellas en quienes confiamos y aquellas que nos despiertan recelos. Algunas no sólo nos *agradan*; además *estamos de acuerdo con* ellas. No sólo *confiamos* en ellas; las *buscamos* cuando nos hacen falta. Todo esto puede resumirse diciendo que llegamos a conocer a las personas, y a menudo nos formamos firmes opiniones sobre ellas, después de haber compartido un tiempo juntas. Seguramente, nada de esto es original. Sin embargo,

vale la pena hacer dos observaciones sobre este lugar común, cada una de las cuales tiene especial relevancia para lo que observamos que ocurría en el aula de la señora Martin.

La primera es que esas relaciones entre nosotros y lo que nos rodea, que evolucionan gradualmente sin que tengamos plena conciencia de ello, como ocurre en muchos casos, no suelen ayudarnos a explicar las razones por las cuales sentimos o pensamos como lo hacemos. Terminamos experimentando agrado o desagrado por una persona, un lugar o una cosa, y sin embargo nos vemos en apuros cuando queremos explicar por qué. La ausencia de explicaciones precisas para estos apegos y estas aversiones adquiere especial significación en la perspectiva de los docentes que tienen a su cargo a niños pequeños, pues, como sabemos, a esa edad temprana se definen gustos y desagrados fundamentales (el gusto por la lectura, por ejemplo, o el gusto por la escuela en general). Pero, precisamente entonces, la capacidad para atribuir causas es mínima. Por lo tanto, no debería sorprendernos comprobar, como es típico que lo hagamos, que los niños no pueden decirnos mucho sobre *por qué* les gusta o les disgusta esto o aquello de la escuela y descubrir que las explicaciones que dan —«Ella es mala», «El es agradable», «Eso es difícil», «Esto es divertido»— están demasiado abreviadas para permitirnos una percepción cierta. En mi opinión, esto implica que quienes estudiamos las escuelas y las aulas tenemos que desarrollar una sensibilidad especial para las fuerzas relativamente benignas, esos equivalentes educativos del viento y la lluvia, que sin duda contribuyen a curtir lentamente la psique de los niños.

La segunda observación que quiero hacer acerca de este proceso tan común, mediante el cual llegamos a profundizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de los demás, es que, en este sentido, ciertas experiencias nos alientan a ser más indagadores y aventureros que otras. Este hecho se hace cada vez más evidente a

nuestros ojos de observadores cuando comenzamos a advertir que las conversaciones que describimos mi asistente y yo adquieren nueva significación como parte de una configuración más amplia de interacciones cuyo impacto potencial en los alumnos de la clase nos pareció digno de señalar. Esa configuración mayor no se nos manifestó repentinamente. En realidad, sólo comenzamos a notarla después de haber visitado varias veces el aula y de haber conocido no sólo las rutinas cotidianas, sino la idiosincrasia de muchos de los alumnos. Ese proceso de aclimatación nos llevó varios meses y es importante señalarlo por lo que ello implica cuando se emprende una investigación como la que hacíamos. Es posible que otros investigadores hubieran advertido lo que nosotros vimos y hubieran comprendido su significación mucho más rápidamente, pero, en ese caso, yo diría que fueron observadores más afortunados y no más perspicaces que nosotros. Porque no conozco ningún atajo que permita descubrir al instante la significación potencial de los aspectos corrientes y enigmáticos de la vida de un aula. En realidad, ni siquiera estoy seguro de haber captado aún plenamente la significación de lo que pasaré a describir.

La señora Martin hace algo levemente fuera de lo común cuando llama la atención a un alumno que infringe abiertamente —o que ella *sospecha* que infringe— alguna de las muchas reglas que gobiernan la conducta de la clase, algo que, entre paréntesis, no es en absoluto inusual en un aula numerosa de primer grado, como es fácil imaginar. En lugar de confrontar al infractor con el hecho o con la sospecha de su infracción y luego proceder a reprenderlo o amonestarlo, según lo justifiquen las circunstancias, la señora Martin normalmente invita al niño o la niña a considerar sus propias acciones y a categorizarlas de algún modo, a darles una definición. Frecuentemente, estas breves conversaciones se producen cuando la señora Martin se halla sentada al frente del salón, trabajando con uno de los grupos de lectura y

el infractor —real o sospechado de serlo— se encuentra en su escritorio o en las mesitas del fondo. Por lo tanto, como en el caso de los diálogos que se mantienen después del recreo, o en el del intercambio a través del aula entre la señora Evans y la señora Martin, que acabamos de mencionar, estas comunicaciones comúnmente se mantienen en un tono de voz que permite que toda la clase las oiga. Reproduciré una de tales conversaciones, pero antes describiré brevemente el contexto.

En aritmética, se enseñaba a los alumnos a combinar monedas de diferente valor para llegar a una cantidad dada. Se les mostró, por ejemplo, que la suma de diecisiete centavos podía conformarse con diecisiete monedas de un centavo, o con una de diez más siete de uno, o tres de cinco y dos de uno, etc. Una vez que se hubo explicado el procedimiento a la clase en su conjunto y cuando aparentemente todos lo habían comprendido, se pidió a los niños que trabajaran en parejas para demostrar en qué medida dominaban el principio. El procedimiento era el siguiente. En una de las mesas del fondo se había colocado una serie de sellos de goma, una almohadilla de tinta y una cajita conteniendo papeletas en blanco. Los cuatro sellos reproducían el anverso de monedas de un centavo, de cinco, de diez y de veinticinco centavos. En la pizarra del frente había una lista de números que representaban cantidades de dinero, todas menores que un dólar. La tarea consistía en utilizar los sellos para imprimir una combinación apropiada de monedas que diera por resultado cada una de las cantidades requeridas, una solución por papeleta. La maestra revisaría luego si las respuestas eran correctas. Cada niño debía trabajar con un compañero —que compartía la decisión sobre la combinación de monedas— al que luego cedía el turno para estampar los sellos. Los alumnos tenían permiso para trabajar en esta tarea si no participaban de una enseñanza formal y con la condición de que no hubiera nadie más en la mesa y encontraran un compañero con quien hacer los cálculos.

Esta mañana en particular, Calvin, que es un niño bastante gracioso, está solo en la mesa, y juguetea con los sellos de goma. La señora Martin, que está sentada al frente del salón con uno de los grupos de lectura, levanta la mirada y lo ve.

—Calvin —dice.
—¿Sí? —responde Calvin.
—¿Qué estás haciendo?
—Eh, estoy trabajando con los sellos.
—¿Con quién estás, Calvin?
—¿Eh?
—¿Con quién estás?
—Eh. . . con mi compañero.
—¿Tienes un compañero, Calvin?

Calvin vuelve lentamente la cabeza hacia la izquierda y luego, también muy lentamente, hacia la derecha, como si tratara de ver si hay alguien de pie junto a él.

—No —dice.
—¿Qué deberías hacer, Calvin? —pregunta la señora Martin.

Calvin no responde. Regresa a su escritorio y se sienta. La señora Martin retoma la actividad con el grupo de lectura.

Veamos otro ejemplo de una situación similar; esta la tomé del cuaderno de apuntes de campo de mi asistente: la señora Martin trabaja con un grupo de lectura cuando advierte que Kevin y Judith, sentados uno junto al otro en sus escritorios, están charlando.

—Kevin y Judith, ¿están charlando o ayudando? —les pregunta.
—Estoy trabajando —dice Kevin.
—Charlando —responde Judith.

La señora Martin hace una pausa y luego pregunta:
—¿Crees que puedes estar sentado allí y trabajar tranquilamente sin charlar con Judith?

—Creo que sí —responde Kevin.

Luego la señora Martin hace la misma pregunta a Judith, quien contesta que cree que tendría que cambiarse de lugar. La señora Martin la envía a un escritorio vacío en el lado opuesto del salón. Varios minutos después, la señora Martin nota que los dos niños están nuevamente charlando en el escritorio de Kevin y vuelve a preguntarles si están charlando o ayudando.

—Ayudando —responden los dos a coro.

No puedo resistir la tentación de ofrecer un ejemplo más para agregar variedad a lo que ya he presentado. En este caso, la señora Martin está una vez más con un grupo de lectura cuando observa que Michael merodea el escritorio de la maestra mirando esto y aquello.

—¿Qué buscas, Michael? —pregunta.
—Nada —responde Michael.
—Ah —dice la señora Martin—. Pensé que buscabas algo. —Continúa mirándolo uno o dos segundos mientras el niño regresa tranquilamente a su asiento.

Estas breves interrogaciones, muchas de las cuales se formulan estando ambos interlocutores a varios metros de distancia, ocurrían con tanta frecuencia en el aula de la señora Martin que, más allá de acostumbrarnos a ellas, finalmente terminamos por considerarlas como un modo especial que tiene esa maestra para manejar las interrupciones menores que todo docente a cargo de niños pequeños debe afrontar. Pero nuestras consideraciones fueron un poco más profundas porque ambos sentíamos que la manera en que abordaba la

señora Martin tales cuestiones tenía algo que ver con esa sensación agradable que experimentábamos al visitar su aula. También sospechábamos (ahora la palabra tiene un tono amistoso) que esa característica del estilo de la señora Martin podía relacionarse con la oportunidad que ofrecía a sus alumnos de aprender más sobre sí mismos y el modo en que se entienden las personas.

Desde el punto de vista de los alumnos, un elemento común a todos estos episodios es que al interrogar a los niños, la maestra los invita a salirse de sí mismos, a ver sus acciones en una perspectiva externa y con frecuencia a darles un nombre o un rótulo en esa perspectiva. La invitación puede adquirir la forma de una pregunta francamente neutra, como cuando se les dice: «¿Qué estás haciendo?» o puede ofrecerles opciones para que los niños las utilicen en su descripción, como cuando la señora Martin pregunta: «¿Estás charlando o ayudando?». Ocasionalmente la señora Martin brinda su propia perspectiva, lo cual revela a los alumnos cómo ve realmente otra persona sus acciones, por ejemplo cuando dice a Michael: «Pensé que buscabas algo».

Esta manera de interrogarlos alienta a los niños a convertirse en jueces de sus propias acciones. Sin embargo, la libertad para formarse tales juicios, como también lo muestra claramente el proceso, no está para nada exenta de restricciones. Las categorías mediante las cuales se puede juzgar frecuentemente se fijan con anticipación y en general son muy pocas. En el aula hay otras personas presentes que a su vez hacen sus propios juicios —la maestra, los compañeros que miran y a veces uno o dos observadores adultos—, lo cual significa que el juicio de uno puede cotejarse con los de los demás, pero también implica que existe la posibilidad de que los otros lo discutan, lo pongan en tela de juicio o se manifiesten en desacuerdo. La naturaleza pública del proceso, el hecho de que se les pida a los niños, no sólo que juzguen, sino también que *manifiesten* sus juicios en voz suficientemente alta para que todos puedan

oírlos, por un lado, da lugar a que uno falsifique su respuesta, pero por el otro, implica un acto de compromiso, una forma de respaldar con la palabra lo que se piensa. En suma, requiere que los niños se vean, si no ya como los ven los demás, al menos como ellos decidan, en esa circunstancia en particular, que los vean los demás.

¿Qué efecto podría producir semejante proceso en aquellos que lo observan, los estudiantes que asisten como espectadores y los investigadores adultos? Evidentemente, yo no puedo hablar por los estudiantes, pero me resulta difícil imaginar que el hecho de ser testigos día a día de estos pequeños intercambios no ejerza ningún efecto en ellos. ¿Advierten ellos en las preguntas que formula la señora Martin el mismo respeto por sus puntos de vista que tanto mi asistente como yo mismo percibimos? Insisto, yo no puedo afirmarlo, pero la responsabilidad de la conducta con que respondían los alumnos ciertamente indicaba que tomaban muy seriamente las preguntas de la maestra, y tal vez esto es todo lo que podamos llegar a saber sobre el impacto real de esos intercambios.

¿Y qué puedo decir de los dos observadores? ¿Qué efecto nos produjeron aquellos episodios? En nombre de los dos puedo ciertamente afirmar que nos llevaron a incursionar en líneas de pensamiento que resultaron provechosas. En mi caso personal, lo que más me impresionó en aquella época y que continúa llamándome poderosamente la atención aun ahora, pasados varios meses, es la naturaleza multifacética de cada una de las situaciones que describí y de muchas otras de las que mi asistente y yo tomamos nota y que no he comentado aquí. Cada una de ellas, al ser sometida a escrutinio, adquiere una profundidad psicológica cuya complejidad es a veces pasmosa. En este sentido, podría decirse que los pequeños episodios del aula de la señora Martin son como esos guijarros que uno recoge en la playa y que una vez sumergidos en agua clara revelan colores y complejidades en estratos que maravi-

llan el ojo y estimulan la imaginación. Pero estos sucesos de aula difieren de los guijarros por el hecho de que *sus* complejidades siempre incluyen dimensiones morales de algún tipo, o por lo menos eso me pareció a mí.

Consideremos, por ejemplo, el pequeño drama moral encerrado en el breve intercambio mantenido entre Kevin, Judith y la señora Martin. Kevin dijo que estaba trabajando, en tanto que Judith prefirió definir su actitud como la de estar charlando. Kevin dijo que creía que podía trabajar tranquilamente en el futuro, mientras que Judith reconoció que la tentación de hablar sería demasiado grande y que por lo tanto le convenía cambiarse de sitio. Unos minutos después, cuando la maestra los ve nuevamente charlando en el escritorio de Kevin, ambos rápidamente coinciden en afirmar que se están ayudando recíprocamente.

¿Es útil reflexionar sobre lo que ocurrió allí desde el punto de vista de la oposición entre mentir y decir la verdad? No estoy seguro. Resulta tentador llegar a la conclusión de que Kevin mentía al comienzo y Judith decía la verdad, pero entonces, ¿qué podemos decir de la respuesta conjunta a la última pregunta? ¿Mentía ahora Judith junto con Kevin? ¿O decía Kevin ahora la verdad junto con Judith? Fuera lo que fuere, la cuestión no pareció importarle a la señora Martin. Esta no se opuso a la declaración final de los dos niños. La aceptó sin más. ¿Significaba esto que la maestra se había formado el mismo juicio que los alumnos y por lo tanto estaba de acuerdo con ellos o tenía otra razón para actuar como lo hizo? ¿Creyó tal vez que el hecho de que ambos declararan que se estaban ayudando mutuamente bastaría para hacer realidad esa conducta, aunque no fuera la verdadera al comienzo? ¿O tenía en mente alguna otra cosa? ¿Qué otra cosa *pudo* pensar?

Volviendo al episodio de Calvin y los sellos de goma, ¿qué deberíamos opinar de su actitud de mirar metódicamente a uno y otro lado cuando la señora Martin le preguntó si tenía un compañero? En la perspectiva de

la señora Martin, sin duda la pregunta era retórica. Evidentemente, ella podía ver que Calvin no estaba con ningún compañero. Sin embargo, el niño respondió como si no se tratara de una pregunta retórica. La tomó como si se tratara de una requisitoria genuina de información. ¿Creyó que lo era? ¿Pensó Calvin por un instante que podía haber un compañero a su lado y que él no lo había visto? Seguramente no. Pero entonces, ¿por qué volvió la cabeza como buscándolo? ¿Porque aún no comprendía la significación de una pregunta retórica? ¿Pudo haber estado consciente de que los demás niños (y otro adulto) lo observaban en ese momento y entonces optó por ese modo de responder a fin de salvar las apariencias o quizá con la esperanza de hacer reír a sus compañeros? Si lo pensamos bien, ¿por qué formuló la señora Martin la pregunta de ese modo? ¿Es su manera natural de hacer preguntas? ¿Basta con decir que simplemente esa es su manera de ser, o debemos suponer que es un modo de preguntar que ella prepara deliberadamente o que tuvo que preparar alguna vez?

Hasta el intercambio con Michael, breve como fue, contenía su parte de misterio y sus matices morales. ¿Qué *estaba* haciendo Michael junto al escritorio de su maestra? La señora Martin pensó que buscaba algo. Pero, ¿era eso lo que hacía Michael? ¿O sólo estaba explorando ociosamente? ¿Y qué fue lo que en realidad pensó la señora Martin? ¿Sospechó que Michael hacía algo más que mirar?

Uno de los aspectos interesantes de este tipo de reflexión es que cuando uno comienza a hacerla parece que nunca hay un punto final. Y no es sólo que los eventos particulares en los cuales uno se concentra parezcan inagotablemente fascinantes y dignos de ser contemplados. Más bien se trata de que uno comienza a preguntarse si *todo* lo que ocurre en el aula —o en el mundo, si vamos al caso— no adquiriría ese nivel de complejidad si uno le dedicara el tiempo suficiente y lo tomara con toda seriedad. Volviendo a la analogía de los

que recolectan piedras y caracolas en la playa, quizá todos los guijarros merezcan recogerse si uno se toma el trabajo de observarlos con la minuciosidad suficiente. Por cierto esto es lo que declaraban los románticos de fines del siglo dieciocho. Es lo que daba a entender Wordsworth cuando decía: «Para mí la flor más insignificante que se abre provoca / Pensamientos que a menudo yacen demasiado hondo para las lágrimas» (1983, pág. 555). También es lo que nos dice Blake cuando habla de ver «un mundo en un grano de arena / Y un cielo en una flor silvestre» (1927, pág. 118).

Pero la visión romántica, por lo menos cuando adquiere su forma más extrema, es poco lo que puede auxiliar al observador de las aulas actuales quien, hablando en sentido figurado, no puede ponerse a limpiar y admirar cada guijarro de la playa. Teniendo en cuenta esta evidente limitación, la pregunta termina siendo: ¿en qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imágenes y todos los sonidos que uno presencia? Al llegar a este punto comienzo a recurrir a lo que dije antes acerca de la importancia de las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y las demás sensaciones de este tipo. En resumen, la regla empírica parece ser: considera lo que te interesa. Sigue tu olfato. Pero para actuar según este consejo es necesario contar con una seguridad y una confianza en uno mismo que no es fácil ni alcanzar ni de mantener. Además, ¿cómo evitar el error cuando se sigue el olfato?

La respuesta trivial es, por supuesto, que uno no lo evita. Sentirse desorientado de vez en cuando es una parte inevitable del proceso y parte de la diversión, también, cuando las condiciones son las apropiadas. No obstante, una respuesta más seria apelaría a la educación de nuestras sensibilidades, a cómo aprendemos a aguzar nuestro aparato perceptivo y a cómo transformamos lo que sabemos y lo que leemos en hábitos cotidianos para observar y escuchar mejor. Obviamente, habría mucho más que decir sobre este proceso. Dejo lo

poco que sé al respecto para futuros escritos y termino este capítulo con la siguiente fantasía:

Estoy sentado al fondo del aula de la señora Martin en una espléndida mañana primaveral cuando ella levanta la mirada y me ve observando distraídamente a través de la ventana los árboles recién brotados. «¿Qué estás haciendo, Philip?», me pregunta, «¿estás distrayéndote o trabajando?». «Hago las dos cosas, señora», respondo con expresión seria, aunque íntimamente siento cierta mortificación al saber que mi falta de atención era evidente. «Y además hago mucho más que eso», agrego en voz baja. «Aprendo a *distraerme* y a *trabajar*. Créase o no, como muchos de sus alumnos, todavía trato de descubrir cómo buscarme. Pero progreso, señora Martin, progreso». Al llegar a este punto sonrío ampliamente. La señora Martin me devuelve la sonrisa, sin hacer comentarios, por supuesto. Los niños de su grupo de lectura, cinco de los cuales han estado escuchando nuestro intercambio, esperan pacientemente recuperar la atención de ella.

4. Lo que la enseñanza hace a los docentes

Una historia personal

Inicialmente había intentado yo incluir en este libro sólo el material contenido en los tres capítulos anteriores. Con algunos cambios menores, esos capítulos reproducen las Conferencias Julius y Rosa Sachs que di en el Teachers College durante el otoño de 1990. No obstante, aun antes de haber terminado de escribir esas conferencias, comencé a considerar la posibilidad de agregar una cuarta meditación que redondeara la serie de perspectivas que ofrecían las tres primeras. En la primera conferencia rememoré a una de mis antiguas profesoras; la segunda estuvo dedicada a un maestro retratado en una obra de arte: un poema; y la tercera recogía mis observaciones hechas recientemente en el aula de una maestra. Todas ellas buscaban indagar los efectos perdurables —aunque con frecuencia no reconocidos— que a veces producen los docentes en sus alumnos. Lo que faltaba, según advertí, era una mirada en la perspectiva opuesta sobre los efectos que tiene la enseñanza en el propio profesor, para quien la pregunta relevante sería: ¿cómo me ha afectado personalmente la actividad pedagógica?

Pensé que para que esta visión alcanzara la mayor agudeza posible, debería ser totalmente, y no sólo en parte, autobiográfica. En otras palabras, en vez de entrevistar a uno o más docentes a fin de descubrir lo que pensaban de los efectos que había tenido en ellos su trabajo, me pareció que un plan mejor sería echarme una atenta mirada a mí mismo como docente y observar lo que la enseñanza me había hecho. Entrevistarme a mí mismo me permitiría seguir mis pensamientos adonde

fuera que estos me condujeran sin temor a la reserva o a cierta sensación embarazosa o a cualquier otro de los defectos que amenazan la veracidad de las entrevistas corrientes. Me prometí hacer exactamente eso tan pronto como pudiera, aunque sabía que no llegaría a tiempo para incluir lo que fuera que resultara en la serie de conferencias ya anunciadas.

Cuando finalmente logré obtener algo concreto en ese intento, lo que realmente surgió de mis reflexiones era por completo diferente de lo que había previsto. Terminé pensando en la enseñanza desde un punto de vista diferente de los que había utilizado en los tres capítulos anteriores. Hasta ahí todo se ajustaba al plan. Es más, mis pensamientos por lo menos comenzaron por llevarme obedientemente a reflexionar sobre mi propia práctica de la enseñanza y sobre cómo había afectado mi vida. Sin embargo, al poco tiempo estas reflexiones comenzaron a extraviarse y a alejarse bastante del objetivo fijado. En lugar de sujetarlas, dejé que se internaran por donde quisieran con la esperanza de que la senda que tomaran finalmente me condujera de nuevo a casa. Afortunadamente, eso sucedió y, como es frecuente en tales situaciones, el trayecto sinuoso que siguieron mis pensamientos demostró ser instructivo por derecho propio.

En consecuencia, conservé la mayor parte de tales divagaciones en este informe sobre la trayectoria que siguieron mis pensamientos. Espero que los demás también puedan estimar que el camino elegido merece que se le dedique el tiempo necesario para recorrerlo conmigo.

La razón principal de que inicialmente rechazara el propósito de intentar descubrir de qué modo una vida dedicada a la enseñanza puede haberme convertido en una persona diferente de la que sería si me hubiera entregado a otra actividad, fue que advertí que no podía responder satisfactoriamente a la pregunta. Casi lo

único que podía afirmar con certeza en cuanto al impacto que había producido la enseñanza en mi vida era que poseo muchos recuerdos que seguramente no tendría si no fuera por el hecho de que he sido docente. Puedo evocar escenas, anécdotas y episodios de mi experiencia docente tanto como recuerdo ciertas imágenes de las vacaciones que tomé o de los países que visité. También recuerdo los nombres y puedo imaginar los rostros de muchos de mis antiguos estudiantes y colegas. Como cualquier otro, poseo una especie de álbum fotográfico interior que puedo hojear a mi gusto, conjurando ante los ojos de mi espíritu una imagen algo borrosa pero distinta de esta o aquella persona perteneciente a mi pasado como docente. Seguramente, la mayor parte de las páginas de ese álbum están en blanco y hasta los nombres que deberían figurar debajo de las imágenes desaparecidas son ilegibles. Pero me queda una cantidad suficiente que me sirve como prueba demostrable, por lo menos para mí mismo, de que en verdad fui profesor durante muchos años.

De modo que si limito mi indagación a los contenidos de mi memoria, no tengo dificultad en reunir pruebas convincentes de la manera en que me modificó la enseñanza. Pero los recuerdos de la experiencia pasada, por encantador que sea saborearlos de vez en cuando (o por doloroso que resulte, pues esto también puede ocurrir), no eran con exactitud lo que yo tenía en mente cuando comencé a pensar en mi deuda personal con la enseñanza. Lo que buscaba era algo un poco más integral, más incorporado a mi vida, que los recuerdos *per se*; algo así como un conjunto de rasgos personales, tal vez, o características de la personalidad o hasta una idiosincrasia.

De los pensamientos acerca de los varios recuerdos de la enseñanza que fui acumulando a lo largo de los años, pasé a considerar cómo había cambiado mi estilo característico de enseñar durante ese tiempo. Esto también es algo de lo que puedo hablar con certeza. Es

más, el proceso de reflexionar sobre el modo en que cambió mi manera de enseñar con el transcurso de los años parecía acercarme al objetivo de comprender cómo me había afectado personalmente mi profesión.

Un par de aspectos se me manifestaron casi inmediatamente. Pronto me di cuenta de que, sin duda, sermoneo menos ahora que hace algunos años y, en cambio, paso más tiempo conduciendo discusiones. Además he modificado el contenido de lo que enseño, un cambio que acompaña las transformaciones del diseño pedagógico. Ahora prefiero concentrarme en una pequeña cantidad de textos, leer y analizar cada uno con cuidado, en lugar de intentar abarcar la mayor cantidad posible de material, que es lo que solía hacer cuando dictaba mis clases en un estilo más parecido a la disertación. Pero, una vez más, teniendo en cuenta que el objetivo era descubrir de qué manera me cambió la enseñanza, aquellos cambios en mi estilo de enseñar y en el contenido no parecían dar en el blanco.

Al principio no estaba seguro de las razones de que eso fuera así. Después de todo, meditaba yo, si cambió mi modo de conducirme en clase, ¿no debería haber cambiado también *yo*? El razonamiento parecía correcto, aunque tal vez no lo fuera. ¿Sería posible que alguien modificara su técnica pedagógica sin alterar al mismo tiempo las cualidades perdurables que conforman su naturaleza psicológica? En otras palabras, ¿dónde terminaba «yo» y donde comenzaba el docente con sus maneras predilectas de atender a las demandas de la enseñanza?

Cuando me hice esta última pregunta, se me ocurrió que los cambios tales como los dos que he mencionado —ahora diserto menos y conduzco discusiones, y mi reciente preferencia por la lectura más profunda de unos pocos textos— reflejaban una cantidad de modificaciones menos visibles y quizá más profundas que yo había experimentado a lo largo de los años, modificaciones que concernían a mi visión de la vida en general y de la

enseñanza en particular. Como ejemplo de esta última, ya no siento la misma compulsión que alguna vez experimenté por aprender lo más que pudiera sobre todo lo que ocurría en mi campo de trabajo. Creo que esto se debe en parte a que, para mí, la enseñanza ya no está representada por la imagen de una persona extremadamente erudita e informada que transmite sus conocimientos minuciosamente empaquetados a otras personas. Esa visión estándar de la enseñanza vuelve a valorarse cada tanto, de modo que, debo confesarlo, como ideal en modo alguno ha desaparecido por completo. Pero dentro del orden de mi propio sistema de creencias, ya no goza de la posición dominante que alguna vez tuvo.

Con todo, aceptar ese tipo de testimonio como prueba de los cambios que la enseñanza provocó en mí no deja de ser problemático. Porque aun cuando yo pudiera mostrar que mi panorama de la enseñanza ha experimentado cambios importantes a través de los años y que esos cambios están asociados a otros aún más generales en mi visión del mundo, continúo preguntándome si esas transformaciones fueron producto de mi experiencia como docente o fueron provocadas por alguna otra cosa. Otra manera de plantear la cuestión es preguntarme si la enseñanza me cambió *a mí* o si yo cambié mi manera de enseñar. Lo más probable es que hayan sucedido ambas cosas. Pero, salvo que uno pueda diferenciar entre esas dos personas que es —uno mismo, puro y simple, y uno como maestro, como ese que desempeña un rol ocupacional—, ¿cómo se puede hablar de lo que la enseñanza hace a los docentes? A la luz de esta aparente imposibilidad, reflexionaba yo, quizá lo mejor sería abandonar el proyecto.

Mientras mis pensamientos avanzaban dificultosamente de esta manera inconexa, recordé una serie de estudios que yo había emprendido con un par de colegas apenas comenzaba mi carrera académica, hace más de treinta años. Nos interesaba establecer cómo cam-

biaba la personalidad de los docentes con el correr de los años. Con ese propósito distribuimos un test con diversos ítems, The Edwards Personal Preference Schedule, para evaluar las preferencias de docentes y de docentes en formación en todo el país. El Edwards PPS, como lo llamaban quienes trabajaban con él, otorgaba puntos sobre una docena o más de «necesidades» psicológicas que se suponía eran determinantes de la preferencia de cada persona encuestada por algún tipo de actividad en detrimento de otras. De ahí que una persona que invariablemente seleccionaba los renglones que describían actividades que implicaran ser deferente ante los demás, tales como escribir notas de agradecimiento o ser conserje, por ejemplo, obtendría un puntaje que la señalaría como alguien con una elevada «necesidad» de expresar deferencia. Alguien que prefiriera actividades del tipo protector, tales como preparar comida para las personas mayores o cuidar un animal doméstico, lograría un alto puntaje en el rubro correspondiente a la necesidad de ser una persona acogedora. Y así sucesivamente.

Lo que los datos recogidos revelaron sobre los docentes como grupo era que obtenían un puntaje por encima del promedio en cuanto a deferencia, asistencia a los demás y tolerancia, y un puntaje por debajo del promedio en el ítem que en el test se mencionaba como «intereses heterosexuales». Además (y esto era lo más importante), cuando agrupamos a los docentes de acuerdo con los años de experiencia en la enseñanza, el mismo perfil de necesidades con sus tres picos y su valle —altos niveles de *deferencia*, *asistencia* y *tolerancia* y un bajo nivel de *heterosexualidad*—, se manifestó más pronunciado con cada década sucesiva de experiencia. En otras palabras, lo que parecía quedar establecido era, o bien que la enseñanza realmente *producía* esa combinación particular de necesidades, que ese era el modo en que la enseñanza afectaba a los docentes, o bien que los docentes que carecían de ese perfil de características requeridas

gradualmente iban quedando fuera de la profesión y dejando tras sí a un grupo cuyos miembros, cuando se los agrupaba por años de experiencia, adquirían rasgos cada vez más parecidos en cada cohorte sucesiva. Evidentemente, ambas posibilidades podían operar al mismo tiempo, lo cual equivale a decir que podían darse simultáneamente una influencia formativa y una influencia selectiva.

¿A qué se debía este conjunto particular de necesidades? Esto parecía relativamente fácil de explicar después de obtenidos los datos, aunque ninguno de nosotros había previsto el patrón que descubrimos. Pensamos que la elevada necesidad de brindar asistencia tenía sentido. Después de todo, la tarea de un maestro es cultivar y guiar a los jóvenes. Después razonamos que el trabajo que hace un docente a menudo es intentar y volver a intentar, lo cual explicaría su aparente preferencia por actividades que requieran tolerancia y paciencia. La necesidad de tener modales amables y subordinarse a las autoridades, como al director del colegio o a los administradores de los distritos, justificaría que obtuvieran un elevado puntaje en ser deferentes; por lo menos eso fue lo que imaginamos. Lo que no nos resultó fácil explicar fueron los bajos niveles alcanzados en el terreno de las actividades heterosexuales —«Lo het» (*low heterosexual*), como se los abrevió en los informes estadísticos—, pero llegamos a la conclusión de que la enseñanza había sido durante mucho tiempo una profesión que atraía a una gran proporción de hombres y mujeres solteros, y que el aislamiento social del docente, la carencia de compañías adultas durante la mayor parte de la jornada laboral, en efecto contribuirían a disminuir un nivel ya reducido de intereses heterosexuales dentro del grupo en su conjunto. Por supuesto, todo esto no era más que pura conjetura, pero en aquel momento nos pareció razonable.

En todo caso, el perfil general de los puntajes fue lo suficientemente sorprendente para hacernos creer que

habíamos descubierto una serie de características distintivas de los docentes en general, y que quizás estas fueran consecuencia de las condiciones típicas en las que trabajan los docentes —o por lo menos que estuvieran acentuadas por tales condiciones—. Quizá no haga falta decir que estábamos muy entusiasmados por lo que creíamos que era un hallazgo de cierta importancia para los educadores. En realidad, estábamos tan complacidos que hasta nos mareamos un poco y hacíamos bromas referentes a nuestros resultados. En aquella época estaba de moda una canción cuya letra comenzaba diciendo: «Cargas dieciséis toneladas y ¿qué has logrado? Estás un día más viejo y más endeudado». Nosotros adaptamos las palabras a nuestros descubrimientos y nos divertíamos mutuamente de vez en cuando cantando: «Enseñaste dieciséis años y ¿qué has logrado? Ser un poco más deferente y menos heterosexuado».

Nuestro entusiasmo y el humor que engendraba en nosotros no duró mucho tiempo. Cuando comenzamos nuestra investigación, sabíamos que la versión del Edwards PPS que estábamos utilizando había sido estandarizada en la población de una universidad, una práctica que por entonces era —y probablemente aún lo sea— completamente común entre quienes desarrollaban tests. Los que publicaron el Edwards PPS prometieron ofrecer luego un conjunto más extenso de normas que incluirían temas para personas de más edad y por cierto ese test complementario apareció poco tiempo después de que nosotros completáramos el primer análisis de nuestros datos. Naturalmente, sospechábamos que algunas de las diferencias que habíamos observado resultarían relacionadas con la edad, pero no estábamos en absoluto preparados para que lo estuvieran tan completamente. Los nuevos datos barrieron con casi todos nuestros descubrimientos. Excepto porque cerca de los veinte años los docentes eran más deferentes que el promedio (dato que, tomado de manera aislada, difícilmente pudiera considerarse algo más que enigmático)

aparentemente los profesores no diferían de cualquier otra persona de su misma edad. ¡Vaya con nuestro hallazgo!

Mirando hoy retrospectivamente aquella experiencia, sospecho que si mis colegas y yo hubiésemos perseverado y hubiésemos tenido a nuestra disposición técnicas estadísticas más elaboradas, podríamos haber extraído de aquellos datos una configuración de necesidades específicas desde el punto de vista ocupacional y posiblemente, incluso una pauta que se hiciera cada vez más categórica a medida que aumentara la edad de los grupos de docentes investigados. Con todo, las nuevas normas dejaron en claro que, dentro de nuestra muestra, las características relacionadas con la edad eran con mucho más notables que cualesquiera otras que correspondieran a los docentes como profesionales, de modo que abandonamos el proyecto y pasamos a otros temas. Dejamos que otros se ocuparan de averiguar cómo afectaba la enseñanza a los docentes.

Lo que hace que sea pertinente narrar aquí esa experiencia no es sólo la evidente similitud entre la pregunta que nos hacíamos mis colegas y yo hace tantos años y la que yo comencé a indagar en relación con la redacción de este capítulo. El paralelo entre ambas situaciones va más allá. Además de que las preguntas se parecen mucho entre sí, también hay una soprendente simultitud en lo que ocurrió al tratar de responderlas. En ambos casos, la decisión de abandonar el proyecto, o por lo menos la idea de abandonarlo, surgió al poco tiempo, casi tan pronto como se hicieron evidentes las desalentadoras noticias de que era imposible llegar rápidamente a algún descubrimiento.

En el primer caso, podríamos haber continuado investigando la cuestión de cómo afecta la enseñanza a los docentes simplemente apelando a otro test psicológico o, mejor aún, utilizando toda una batería de tests. Hacerlo nos hubiese requerido dedicarle tiempo y energía considerables, aunque no prohibitivos. En la situa-

ción presente, yo podría proseguir fácilmente mi busca proustiana de las huellas que me dejó la enseñanza. El único costo sería el tiempo que me demandaría. No obstante, en ambos casos las perspectivas eran poco atractivas.

¿Por qué ocurría esto? ¿A qué se debe esta renuencia a continuar? ¿Será simplemente que soy una persona que se desanima con facilidad o hay algo más? Llegar a determinar cuál es el inconveniente exige que le preste mayor atención a la pregunta inicial: *¿Cómo afecta la enseñanza a los docentes?*

Ciertamente esta parece una pregunta que razonablemente merece investigarse y hasta una pregunta importante. Parecería que de su respuesta dependieran muchas cosas. Consideremos, por ejemplo, que acarreara el descubrimiento de que la enseñanza tuvo un efecto sistemáticamente negativo en quienes la practicaron, que los desgastó, digamos, o que los «quemó» como oímos afirmarlo en estos días. Seguramente, un conocimiento de esta índole sería de gran utilidad para determinar cómo se puede rectificar esa situación. O imaginemos lo siguiente. Imaginemos que yo pudiera testificar con absoluta certeza que prácticamente toda una vida dedicada a la enseñanza me convirtió en una persona mejor de algún modo claramente definible (o en una persona peor, si vamos al caso). Semejante testimonio, especialmente si otros docentes afirmaran lo mismo de sí, podría ser utilizado por los formadores de docentes y por otras personas también, entre las que se incluyen aquellos que tienen a su cargo reclutar nuevos adherentes a la profesión. Pensemos, por ejemplo, lo que implicaría que nosotros pudiéramos asegurarles a quienes se inician en la enseñanza que se hallan ante la oportunidad cierta de continuar ganando sabiduría y satisfacción a medida que maduren en la profesión que han elegido. ¿Valdría la pena llegar a descubrir ese conocimiento, por tiempo y esfuerzo que requiera hacerlo? Sin duda la respuesta es sí.

Entonces, ¿por qué renunciar a la búsqueda a causa de unos pocos tropiezos iniciales? Una posibilidad, la que nos dan a entender las dos experiencias que comenté, es que no hay respuesta para esta pregunta, que toda una vida dedicada a la enseñanza no deja huellas discernibles en nadie o, por lo menos, ninguna marca que justifique intentar descubrirla o que se hable de ella. Hay dos sólidas razones para rechazar esta posibilidad. Una es que contradice la opinión popular. La otra, que para mí, personalmente, no tiene sentido. Cada una de esas razones merece un comentario.

La opinión popular afirma que lo que hacemos para ganarnos la vida en realidad influye en las personas que terminamos por ser. Esta creencia explica que en los libros, las películas y en muchas otras partes prevalezcan los estereotipos ocupacionales. A los abogados se los pinta como avaros, los policías son duros, los clérigos tienen modales atildados, y así sucesivamente. El oficio que desempeñan les exige ser así, y por lo tanto contribuye a que sean como son, o por lo menos eso es lo que creemos. Los docentes como grupo no han eludido en absoluto este tipo de caracterización. En realidad, fue precisamente ese retrato estereotipado lo que despertó nuestro interés por averiguar cómo responderían los docentes al Edwards Personal Preference Schedule.

Una de las influencias que impulsó nuestra investigación fue la caracterización de los maestros presentada en el libro de William Waller, *The sociology of teaching*, escrito en 1932 y que había llegado a ser un clásico en la época en que emprendimos nuestro estudio, aproximadamente unos veinticinco después. En la Quinta Parte de ese libro, una sección titulada: «Lo que la enseñanza hace a los docentes» comienza con un torrente de afirmaciones sobre el efecto formativo de ser docente. «La enseñanza hace al maestro», escribe Waller (1932):

«La enseñanza es un *boomerang* que nunca deja de regresar a la mano de quien lo lanza (. . .) Ejerce su efecto

más pronunciado en el docente. La enseñanza hace algo a aquellos que enseñan. Los docentes introspectivos advierten los cambios que experimentaron. Las personas de espíritu objetivo han observado en otros el avance inexorable de una condición docente en crecimiento» (pág. 375).

Tras esta introducción, Waller sigue documentando lo que ese «avance inexorable de una condición docente en crecimiento» hace a las personas. Antes de entrar de lleno en la descripción, señala que la mayor parte de las personas que han comentado cómo son los docentes lo han hecho de una manera poco amigable. He aquí lo que incluye ese retrato nada afectuoso de los docentes:

«En primer lugar hay cierta inflexibilidad o rigidez de la personalidad que, según se cree, marca a la persona que ha enseñado. Esa manera de ser formal y tiesa en la cual se enfunda el maestro joven cada mañana (. . .) termina por convertirse, dicen, en una máscara de yeso que a la larga ya no puede quitarse. Alguien ha notado también que, en sus relaciones personales, el docente se caracteriza por la reserva, una participación personal incompleta en la situación dinámica social y una falta de espontaneidad (. . .) Y, como si esa reserva no fuera suficiente (. . .) está complementada (. . .) por ciertas barreras exteriores que no permiten que nadie entre en contacto con el hombre que se halla detrás de la máscara (. . .) Junto con todo esto está la dignidad (. . .) que no es la dignidad natural como la que pueden tener los indios norteamericanos, sino que (. . .) esta consiste en una preocupación anormal por un rol restringido y por una jerarquía social restringida pero bien definida que corresponde a aquel rol (. . .) El porte didáctico, las maneras autoritarias y los tonos de voz seguros y monocordes que los acompañan fueron creciendo en el docente en virtud de sus intercambios en el aula, un lugar donde él gobierna por encima de las insignificantes preocu-

paciones de los niños como un Jehová no muy seguro de sí mismo (. . .) Se dice, y sería difícil negarlo, que la mente del profesor no es creativa (. . .) Hay además algunos rasgos que otros observadores han mencionado: un crispamiento en los labios, un aspecto tensionado, cierto tipo de sonrisa, una estudiada medianía y un dominio verbal sobre lugares comunes. Algunos observadores han señalado que cierto modo de permanecer de pie, como sin un propósito fijo, del modo en que lo haría una persona que ha debido pasar gran parte de su tiempo esperando que ocurra algo y ha tenido que hacerlo con gran solemnidad, es característico de los docentes (. . .) Henry Adams ha dicho que ningún hombre puede ser profesor secundario durante diez años y continuar siendo apto para hacer alguna otra cosa, y semejante declaración ha sido motivo de preocupación para muchos profesores» (págs. 381-2).

Después de presentar esta deprimente imagen de la impresión que causaban los docentes a comienzos de la década de 1930 al «observador poco amigable», Waller anuncia que el cuadro tiene un lado positivo y procede a delinearlo: «En algunas personas la enseñanza saca a relucir cualidades agradables», dice, «y para ellas es la vocación más gratificante del mundo». De acuerdo con Waller, entre las cualidades agradables que, según se dice, la labor docente imprime en algunos docentes se cuentan «la paciencia y la justicia y cierta reserva que es cortés y de ninguna manera fría» (pág. 383). Y llega a la conclusión de que hay ciertas personas «a quienes la enseñanza libera y que, durante sus primeros meses de práctica, experimentan un rápido crecimiento y expansión de la personalidad» (pág. 383).

Estos comentarios más cordiales, que representan la visión de los observadores *amigables*, como oposición a los no amigables, supuestamente equilibran un poco la descripción. Pero la impresión general continúa siendo bastante lóbrega. Es más, ese pesimismo no se disipa

cuando Waller aborda más detalladamente la cuestión de los docentes que llegan a ser como son. En el siguiente párrafo analiza el efecto que tiene entre los docentes la costumbre de hablar de asuntos profesionales:

«Muchos docentes jóvenes, cuando se incorporan a un grupo de profesores que viven enseñando, respiran enseñanza, sueñan con la enseñanza y tienen la enseñanza como guarnición en cada una de sus comidas, sufren una degeneración personal llamada a veces "reducción de la personalidad". Este fenómeno es el resultado de la transición de un amplio y estimulante espectro de contactos a un campo de atención más estrecho; pierden la fe en hallar una satisfacción personal más sutil y no tan accesible, experimentan una regresión hacia lo elemental, una aflicción interior y cierto anhelo por los tiempos pasados, ocultos por un cinismo exterior de la clase más insensible y brutal (. . .) La reducción de la personalidad se da entre los docentes cuando abandonan el brillante mundo de la universidad y pasan a la esfera más prosaica en la que tienen que enseñar (. . .) Esto es lo que pone el último límite a la cantidad de charla sobre asuntos profesionales que los profesores pueden permitirse sin sufrir aquellos cambios de piel enfermizos que acompañan al exceso de complacencia» (págs. 431-2).

Waller continuaba informando que esos «cambios de piel enfermizos», que comprenden la adaptación de la personalidad a la enseñanza, ocurrían rápidamente, casi siempre «en las primeras semanas de experiencia docente» (pág. 433).

Esta discusión sobre los puntos de vista de Waller siguió una senda bastante tortuosa. Comenzó como un intento de rechazar la sugerencia de que habíamos abandonado nuestra indagación sobre cómo-afecta-la-enseñanza-a-los-docentes, allá por la década de 1950, porque, una vez que nuestros esfuerzos iniciales fra-

casaron, quedaban muy pocas esperanzas de llegar siquiera a algún descubrimiento. Yo sostenía que el predominio y la persistencia de estereotipos ocupacionales, que incluyen caracterizaciones de los docentes, deberían bastar para mantener viva aquella esperanza durante un buen tiempo, a pesar de los reveses menores. Sin embargo, al comentar ahora con cierto detalle la sustancia del estereotipo del docente, según la caracterización del libro de Waller —una caracterización que en verdad nos sirvió de estímulo para emprender nuestro trabajo—, llegué a advertir algunos aspectos que aparentemente en aquella época pasé por alto, o de los que no fui lo bastante consciente.

Ante todo, la profundidad, si no ya la crueldad, del prejuicio manifestado por Waller hacia los docentes se me manifiesta hoy con una severidad que no tenía hace treinta años. Yo me daba cuenta, incluso entonces, de que el panorama que él presentaba era bastante extremo. Pero le resté importancia a ese hecho por dos razones. Primero, yo estimaba que el retrato de Waller era anticuado. Después de todo, el libro ya tenía veinticinco años cuando lo vi por primera vez. Creía yo que su antigüedad en gran medida explicaba algunas de las cosas negativas que se decían en él: el énfasis puesto en la actitud remilgada de los profesores, por ejemplo. Además, el hecho de que Waller casi siempre hablara de los docentes en masculino y que mencionara anacronismos tan evidentes como que el docente «se coloca su cuello duro» por las mañanas, reforzaban claramente la impresión de que el libro estaba muy pasado de moda en ciertos aspectos.

En segundo lugar, yo acepté (con demasiada prisa, lo advierto hoy) la intención declarada por Waller de ser justo y objetivo. Después de todo, las opiniones que presentaba eran las de «observadores poco amigables» y no las del autor, como se cuidó de señalar. Además, Waller procuraba presentar los dos lados del cuadro, como podríamos esperar que hiciera una persona imparcial y

objetiva (¡un profesor, nada menos!). Algunos observadores consideran que los profesores son mediocres y poco creativos. Waller quería que los lectores lo comprendieran, pero también había quienes los consideraban pacientes y amables. El autor también deja claro esto. «Parece justo», diría uno. Pero, ¿lo era?

Al leer a Waller hoy, me asombro ante la implacable dureza del retrato de los docentes que pinta para sus lectores. Y estoy casi igualmente sorprendido, debo decirlo, por lo que recuerdo como una aceptación nada crítica de mi parte de semejante caracterización. Cuando la leí por primera vez, ¿en qué estaba pensando? me pregunto ahora. ¿Creí realmente que Waller se limitaba a relatar lo que le habían dicho sus informantes «amigables» y «no amigables»? Me resulta difícil aceptar mi propia ingenuidad, si es que se trataba de ingenuidad, porque ahora me parece espantosamente evidente que el propio Waller era el menos amigable comentarista de los asuntos docentes que pueda existir.

Ahora me molesta además descubrir con cuánta claridad se advierte que Waller faltó a su promesa. Al principio dice: «Aparentemente hay dos visiones encontradas, describiremos ambas y dejaremos que el lector decida por sí mismo» (pág. 381). Pero eso no es en absoluto lo que ocurre en el libro. En lugar de ofrecer una perspectiva equilibrada, Waller amontona las críticas y escatima los elogios. Es más, acepta alegremente los alegatos contra los profesores que hacen sus informantes, no identificados pero obviamente «no amigables» (de quienes comienzo a sospechar que nunca existieron) y luego toma esos juicios como marco de su teorización. En lugar de poner en tela de juicio esas opiniones o por lo menos reflexionar sobre las razones por las cuales contienen tanto veneno, como es de esperar que haga un estudioso imparcial de las ciencias sociales, Waller pasa a ofrecer una explicación sociológica de las causas que en realidad determinan esas características negativas. Describe con cierto detalle por qué las condicio-

nes que se dan en las escuelas —estructura organizacional, etc.— son las responsables de tales rasgos de carácter.

¿Por qué razón no detecté yo la descarada arbitrariedad de la perspectiva de Waller al leerlo por primera vez? O puedo hacer la pregunta inversa: ¿cómo puedo justificar mi tardía sensibilidad? Para ser sincero, no tengo ninguna respuesta satisfactoria a estos interrogantes y lo único que puedo decir es que, desde entonces, he pasado mucho tiempo enseñando, pensando en la enseñanza e interactuando con otros docentes. También me he vuelto un lector más atento de textos de lo que era hace treinta años. Esto puede contribuir a explicar la diferencia entre las dos lecturas. Por otra parte, los tiempos mismos han cambiado. Hoy vivimos en un mundo diferente del mundo en que vivíamos entonces. Y compartimos un clima vastamente alterado de opiniones sobre una cantidad de temas. Pero, para ser perfectamente honesto, me temo que una de las razones principales de que yo pasara por alto la agudeza de la crítica de Waller o de que provisionalmente excusara su exceso, fue que por aquella época yo compartía parcialmente su prejuicio. Que así fuera puede ayudar a explicar la intensidad que tiene hoy mi tardía reacción negativa ante su descripción.

En una reciente entrevista, el poeta Richard Wilbur describía cómo se daba en él este proceso: «Si denuncio algo en un poema», decía, «lo denuncio porque lo comprendo. ¿Y por qué lo comprendo? Lo comprendo porque la cosa censurable que señalo en el poema es algo de lo que soy capaz o hasta culpable» (Kronen, 1991), pág. 45). «Toda sátira es una confesión», dice Wilbur citando a un amigo. Y yo agrego: «Y lo mismo se puede decir de toda crítica».

De todos modos, mi actual espíritu de confesión me impulsa a compartir las bases de mi tardío autodiagnóstico. Recordemos el perfil de personalidad que descubrimos mis colegas y yo, perfil que entonces conside-

ramos distintivo de los docentes. Recordemos también con qué prontitud explicamos sus cuatro rasgos sobresalientes. El perfil era esencialmente poco seductor en términos psicológicos. En realidad coincidía en una cantidad de aspectos con lo que decía Waller sobre los docentes. Pero no consideramos que nuestros hallazgos fueran del todo sorprendentes. Por el contrario, casi inmediatamente les hallamos perfecto sentido. No tuvimos ninguna dificultad en absoluto en encontrar una explicación *post hoc* que hiciera parecer razonables aquellos rasgos. Una explicación que se ajustaba perfectamente a los datos obtenidos. ¿Cómo deberíamos interpretar esa concordancia? ¿Era un testimonio de nuestra ingeniosidad y nuestra inventiva para idear explicaciones o simplemente se debía a que los datos confirmaban lo que habíamos sospechado durante mucho tiempo? Ahora creo que esta última era la respuesta apropiada.

Como prueba adicional de nuestra parcialidad negativa, recordemos además la pequeña cantinela que solíamos cantar para divertirnos entre nosotros, aquella tomada de una canción muy popular por aquellos días: «Enseñaste dieciséis años y ¿qué has logrado? Ser un poco más deferente y menos heterosexuado». ¿Por qué nos resultaba entonces tan graciosa? ¿Y por qué todavía hoy puede provocar una sonrisa? Su humorismo evidentemente se funda en el hecho de que ridiculiza a los docentes. Los sitúa bajo una luz antipática. En otras palabras, funciona del mismo modo que los chistes étnicos o raciales. La risa que provocan, aun cuando la persona que los cuente lo haga con buen ánimo y sin mala intención, se gana a expensas del grupo al que se pone en ridículo.

Habiendo introducido ya la idea del prejuicio racial, no puedo dejar de incluir aquí otra cita del libro de Waller. Aparentemente también pasé por alto este punto la primera vez que lo leí. Se trata de un comentario que hace Waller en una sección que trata de la injusticia de

los estereotipos, un tema que adquiere cierta ironía a la luz de mis acusaciones sobre la complicidad que tuvo Waller en cuanto a perpetuar una imagen negativa de los docentes. Al analizar la manera en que los estereotipos en general confinan a sus víctimas y las obligan a gritar en voz alta sus protestas, Waller procura despertar aun más las simpatías de sus lectores mencionando que tales gritos de protesta «rara vez son escuchados, comprendidos o creídos». Luego continúa haciendo la siguiente observación:

«Los maestros de escuela, como los negros y las mujeres, nunca pueden tener pleno acceso al mundo del hombre blanco y deben permanecer siendo parcialmente hombres, salvo en compañía de otros que, como ellos, son marginados. El prejuicio contra el maestro de escuela es algo tan difícil de combatir como el prejuicio contra los negros» (pág. 421).

En realidad, cualquier prejuicio es difícil de combatir, como dice Waller. Y, como mi propia experiencia me enseña, hasta es difícil reconocerlo cuando se presenta en algunas de sus apariencias más benignas.

De modo que ahora creo tener al menos una respuesta parcial a la pregunta de por qué renunciamos con tanta celeridad cuando el retrato de los docentes que surgió de nuestros estudios resultó ser una mera caracterización de los cambios que las personas experimentan con el paso de los años. Parece que en realidad no estábamos interesados en la cuestión de saber cómo afecta la enseñanza a los docentes, por lo menos no de un modo sincero, lo cual nos hubiese impulsado a hacer lo que fuera necesario para llegar a la respuesta. Estábamos tratando de responder a un interrogante por completo diferente, aunque no estoy seguro de que entonces supiéramos cuál era en realidad la pregunta. Y hasta dudo de poder siquiera hoy formularla apropiadamente. Creo que podría haber sido algo más o menos

así: ¿podemos confirmar, utilizando esta nueva y promisoria herramienta psicológica (el Edwards PPS) la imagen de los docentes pintada por Waller y otros y a la cual nosotros mismos tácitamente suscribimos? Cuando la respuesta a esta pregunta resultó negativa, simplemente tiramos la toalla. Nuestra curiosidad colectiva sencillamente no se extendía a interrogarnos sobre los efectos generales que tenía la enseñanza en los docentes. ¿Intenta ser esta observación una crítica a cómo éramos nosotros mismos por entonces? En realidad no. Supongo que hacíamos las cosas lo mejor que podíamos en aquel momento. Además, una percepción retrospectiva comúnmente nos hace observadores más sabios o más sensibles, o más lo que sea, que antes.

Esto es, pues, lo que puedo decir en cuanto a las razones por las cuales abandonamos nuestra investigación sobre los efectos de la enseñanza hace treinta años. Pero, ¿por qué ahora? ¿Por qué me cuesta a mí mismo avanzar un poco más en esta búsqueda? El momento en que mi primer esfuerzo comenzó a vacilar fue cuando me reconocí incapaz de distinguir entre la parte que correspondía a la enseñanza en los cambios producidos en mí a través de los años y la parte que correspondía a mis experiencias en general. Yo no podía establecer si era yo quien había cambiado mis hábitos de enseñanza o si estos me habían cambiado a mí. Al no poder hacer esta distinción, me parecía imposible decir qué efecto me había producido la enseñanza. No obstante, habiendo dicho todo esto, sigo estando convencido de que el hecho de ser docente tuvo un efecto profundo en mi vida. Me hizo lo que soy hoy, o por lo menos tuvo una importante influencia. Esta convicción explica por qué sigo afirmando que la idea de que la enseñanza puede no ejercer *ningún* efecto en los que enseñan, simplemente carece de sentido para mí. En este punto al menos, sigo por completo de acuerdo con la aseveración de Waller, según la cual la enseñanza ejerce su efecto más pronunciado en los propios docentes.

Pero aquí estamos ante un dilema, si no ya ante una paradoja. ¿Cómo puedo seguir persuadido de que la enseñanza produjo un gran cambio en mi vida —e indudablemente hizo lo mismo en muchos docentes en todas las épocas— sin poder al mismo tiempo especificar en qué consiste ese cambio o al menos cómo se percibe? Salvo que logre producir pruebas convincentes de los efectos de la enseñanza, ¿no debería finalmente admitir que quizá, después de todo, no produjo ese cambio? Al afrontar esta intolerable perspectiva, ¿qué alternativa me queda salvo seguir avanzando en mi indagación introspectiva?

«El problema está», me digo con creciente frustración, «en que, aunque creo que los efectos están allí, estoy igualmente convencido de que mi búsqueda no terminará en nada bueno. Está destinada al fracaso». ¿Por qué? ¿Cómo puedo estar seguro de que mis reflexiones no han de llevarme a ninguna parte? La respuesta que se me presenta más pronto es la siguiente: porque las experiencias que comprende toda una vida dedicada a una actividad —sea esta la enseñanza, la venta de calzado o la cirugía cardiovascular— son tan vastas, tan variables y están tan inextricablemente entrelazadas con el resto de la vida que es imposible tratarlas como una fuerza causal unificada cuyos efectos pudieran separarse netamente, o siguiera toscamente, de la trama de otras fuerzas que nos modelan como individuos.

¿Equivale esto a decir que nunca tiene sentido indagar los efectos que tuvo el hecho de haber sido docente? ¿Fue tonto de mi parte haber seguido esta línea de inquisición siquiera durante este breve tiempo? No, creo que no. Porque, si mi presentimiento es correcto, lo errado de semejante empresa es, no la búsqueda misma, sino la concepción que se tiene de su resultado. En otras palabras, la índole de los efectos que buscamos determina hasta qué punto puede resultar provechoso o decepcionante su seguimiento.

Hasta ahora, rastreaba yo una serie de características personales (rasgos, atributos, disposiciones, o lo que fuera) que pudieran vincularse, mediante una cadena de lógica convincente, a mi experiencia docente. Ese esfuerzo no había dado ningún fruto, lo cual hacía poco promisorio perseverar en él. Pero ante ese fracaso y a pesar del sombrío panorama, me niego a abandonar mi convicción de que debo mucho a la enseñanza, de que esta contribuyó significativamente a mi crecimiento y desarrollo personales y de que soy una persona muy diferente de la que sería si nunca hubiera enseñado. ¿Cómo explicar la tenacidad de esta convicción?

Fue precisamente meditando esta cuestión cuando comencé a descubrir hasta qué punto mis esfuerzos introspectivos —aunque en el plano metodológico estuvieran a una distancia sideral de la tradición investigativa en la que mis colegas y yo trabajamos hace unos treinta años— eran, en lo que yo buscaba, esencialmente idénticos a los que realizara en aquella época. En ambos casos, quería averiguar una serie de características estables cuyos orígenes pudieran atribuirse a la enseñanza. Un marco prácticamente equivalente de supuestos gobernaba ambas iniciativas. Sus términos derivan del habla cotidiana, aunque también aparecen en los textos de psicología. Ahí se plantean en conexión con la premisa de que la mejor manera de describir a los seres humanos es atender a un conjunto de rasgos, actitudes, intereses o valores, cuyos orígenes y desarrollo corresponde explicar a la psicología. Finalmente me di cuenta de que ese marco psicológico era el obstáculo que se interponía en mi camino. Era el marco y no la búsqueda misma lo que yo debía abandonar.

Aproximadamente en la misma época también advertí que la consecuencia más evidente de mi carrera docente (dejando por el momento de lado los recuerdos específicos) era mi profunda convicción de que la enseñanza había marcado un cambio en mi vida. «Ahora bien, *he ahí*», me decía yo, «un "efecto" de la enseñanza

que no puedo negar». Sin embargo, tan pronto como dije eso, afloraron nuevas inquietudes. ¿La enseñanza realmente *había producido* esa convicción? ¿Es esta una creencia que comparten todos los docentes o la mayor parte de ellos? Tal convicción, ¿no podía ser falsa? ¿No podría ser falsa en mi caso?

Estas preguntas y otras semejantes se acumularon casi al mismo tiempo. Con todo, a diferencia de lo que había ocurrido antes cuando interrogantes similares desencadenaron una tormenta de vacilaciones, esta vez la duda parecía más fácil de disipar. Por ejemplo, con respecto a si la enseñanza era en realidad la fuente de mi convicción, me queda claro que el hecho de haber enseñado es por lo menos una condición necesaria, si no ya suficiente, para que yo crea que realmente es así. No tendría sentido que alguien dijera: «Estoy convencido de que el hecho de enseñar me cambió, aunque nunca he sido docente». ¿Docentes que hayan enseñado durante un período considerable de su vida podrán no estar convencidos de que la experiencia los modificó de algún modo? Posiblemente, aunque me resulta difícil imaginarlo y desde luego me gustaría saber si tales personas reflexionaron alguna vez sobre el asunto. Si esas personas dicen que aún no están convencidas de que la experiencia las haya cambiado siquiera en algún aspecto (en oposición a no tener la certeza de *la manera* en que las cambió), me temo que yo comenzaría a desconfiar de su testimonio, lo cual refuerza lo que ya dije sobre la profundidad de mi propia convicción.

¿Y no existe la posibilidad de que esté yo equivocado? ¿No podría estar acaso *erróneamente* convencido de que la enseñanza produjo un cambio en mi vida? Bueno, el hecho de estar convencido no puede ser en sí mismo un error, aunque por cierto yo podría testificar falsamente en ese sentido. Pero, como declaración sobre *cómo me sitúo* yo con respecto a una proposición, mi convicción no está más sujeta a error de lo que pueda estarlo cualquier otra declaración que haga sobre lo que

creo de algo. Y, si las creencias pueden ser verdaderas o falsas, ¿por qué no pueden serlo las convicciones? La respuesta es que no todas las creencias *pueden* ser verdaderas o falsas y que tampoco pueden serlo todas las convicciones. Sólo aquellas que se refieren a aseveraciones empíricas pueden clasificarse. Si yo creo que iré al teatro esta noche, la verdad o falsedad de mi declaración no queda establecida por el hecho de que vaya o deje de ir. Esto es así porque se refiere al estado de mi expectación con respecto a un evento futuro.

Teniendo en cuenta estas distinciones, consideremos ahora mi convicción sobre el impacto que tuvo la enseñanza en mi vida. ¿Se basa en una aseveración empírica o no? La manera en que he hablado hasta ahora de ella hace pensar que mi convicción implica una variedad de declaraciones empíricas. El empleo de términos tales como «impacto» y «efecto» no hace más que acentuar esa impresión. Además, cuando mencioné mis recuerdos de la enseñanza y hablé de ellos como de algunas de las «pruebas» más tangibles del efecto que provocó la enseñanza en mí, ciertamente me estaba refiriendo a algo que, en un sentido psicológico, era «real», porque normalmente hablamos de los recuerdos como si fueran casi tangibles. Uno puede evocarlos, describirlos, saborearlos, perderlos, etcétera.

Todo esto implica que creo que mi convicción tiene un fundamento sólido, empírico, incluso si no puedo decir de ella todo lo que quisiera. Pero, por empíricamente orientado que suene todo esto (y en realidad lo está en varios sentidos importantes), debo continuar señalando que mi convicción sobre la manera en que la enseñanza me afectó se extiende más allá de lo que puedan implicar aquellos asertos orientados empíricamente. Esa convicción incluye la sensación de estar en deuda con la enseñanza porque ella contribuyó a que yo alcanzara la plenitud de mi vida. En cierto sentido, no tengo la menor idea de lo que quiero decir cuando afirmo esto. Pues ciertamente no sé en qué medida habría resultado

plena o vacía cualquier otra vida que yo hubiera elegido. Pero, como el viajero de Frost en «The road not taken», tengo la sensación de que el hecho de haber elegido la enseñanza «marcó toda la diferencia». Y lo digo, no con un suspiro, como el relator del poema de Frost, sino con la más absoluta convicción.

He llegado a creer que la enseñanza enriqueció mi vida en aspectos por los que siempre estaré agradecido. Me enseñó a preocuparme por el bienestar de los demás de un modo muy parecido al que lo haría un padre o un buen amigo, aunque por supuesto comprometiéndome bastante menos en el plano emocional. La enseñanza literalmente me obligó a procurar siempre el conocimiento de una manera formal y académica mucho después de que pasara la época en que la mayoría de la gente deja la universidad y se aleja de los libros de texto. Gracias a ella pude darme el lujo de la reflexión y la contemplación en una medida mucho mayor de la que pueden permitirse quienes se dedican a otras tareas. Despertó mi intelecto a una cantidad de asuntos que de otro modo probablemente hubiese ignorado o dejado de lado, de los cuales la pregunta misma que estamos formulándonos aquí no es la menos importante.

Y resulta que esta pregunta tiene un carácter típicamente docente, aunque de vez en cuando aflija a los practicantes de otras actividades tanto como a mí. Después de todo, ¿a quiénes les importa tanto el impacto de la experiencia? Además, uno de los aspectos más peculiares de la enseñanza es que engendra dudas de diversa índole, dudas sobre su eficacia como forma de intervención y dudas sobre lo bien o mal que uno la practica. Asimismo plantea dudas sobre cómo actuar en esta o aquella situación y sobre la prudencia de las acciones pasadas. De tanto en tanto esas dudas se vuelven hacia adentro y uno comienza a preguntarse, como lo he estado haciendo yo aquí, sobre la recompensa que tiene para los docentes la tarea de enseñar. De modo que la incertidumbre que me aflije sobre si la enseñanza me

afectó es además una parte de la manera en que me afectó. También estoy persuadido de esto.

Reformulemos ahora el problema en su estado actual. Estoy convencido de que la enseñanza determinó un cambio, un gran cambio en mi vida y, al mismo tiempo, me siento indeciso, muy indeciso, si quiero especificar en qué consiste ese cambio. ¿Tiene esto sentido? ¿Pueden coexistir ambas condiciones? Mi respuesta ha sido: sí, coexisten. Dando esto por sentado, he tratado de explicar cómo puedo arreglármelas para seguir convencido ante mi incertidumbre.

Habiendo abandonado la búsqueda de indicadores convencionales del efecto que pueda haber operado en mí la enseñanza, me volví hacia esa sensación de convicción sobre tal estado de cosas y allí encontré, paradójicamente quizás, algunas de las pruebas más evidentes hasta ahora del cambio que la enseñanza había marcado en mí. Hice aproximadamente lo mismo en el caso de mis sentimientos de incertidumbre. También ellos, por lo menos en parte, parecen ser una extensión de mi experiencia como docente. En otras palabras, comienza a parecerme que los efectos de la enseñanza, por lo menos para este docente, se cuentan entre las condiciones que impulsaron la búsqueda de tales efectos. No obstante, en lugar de estar «profundamente sumergidos» como yo suponía inicialmente, desde el comienzo estuvieron casi literalmente ante mis narices.

Este descubrimiento, si puedo llamarlo así, me animó a retornar a una «prueba» que se me ocurrió casi instantáneamente cuando comencé mi indagación introspectiva, aunque entonces la descarté de inmediato. Me refiero a mis recuerdos de la enseñanza. Antes describí esos recuerdos como una especie de álbum de nombres y rostros que uno podía ocasionalmente repasar a gusto. Lo que me impedía tomarlos seriamente, como lo expliqué entonces, era que me parecían demasiado periféricos para merecer consideración (insuficientemente «integrales», fue la expresión que utilicé en aquel mo-

mento). Ahora comienzo a cuestionarme la sensatez de ese juicio.

Mis recuerdos de la enseñanza o, para decirlo de una manera mejor, *lo que puedo recordar de la enseñanza* resulta no ser un álbum de imágenes que se pueda recorrer a voluntad. Esta metáfora, que me vino a la mente casi instantáneamente cuando comencé a pensar en mi pasado docente, ahora me da la impresión de ser demasiado convencional y restringida. Más bien me parece que lo que puedo recordar de aquellos años pasados en las aulas o, para decirlo de un modo levemente diferente, aquello a lo que recurro en el proceso de evocar se asemeja mucho más a un cuerpo de material vasto y fluido —un reservorio tal vez o hasta el vertedero completo de una ciudad, con gaviotas y pilas humeantes de escombros— que a un álbum fotográfico que uno puede revisar apoyándolo en las rodillas. Empleo los elementos que pesco de ese depósito de diversas maneras. Algunos fueron recuperados y utilizados con tanta frecuencia que afloran al espíritu a la menor provocación. Estos representan eso que llamamos «anécdotas favoritas», «episodios divertidos» y «recuerdos queridos». Incluyen también incontables aspectos que funcionan más como porciones de conocimiento o como aptitudes bien dominadas que exactamente como recuerdos. Evoco fácilmente cómo hacer cosas relacionadas con la enseñanza (como planificar una clase) y recuerdo dónde se halla cada cosa (¡la sala donde enseñaré mañana, por ejemplo!). Reconozco las expresiones de confusión o aburrimiento en la cara de los alumnos, las cuales me indican que, pedagógicamente, algo estuvo mal encaminado. Por lo común puedo darme cuenta de cuándo conviene abandonar una línea de interrogatorio y cuándo continuar en ella. Sé qué se siente cuando una clase falla y cuándo está bien lograda. Sé lo que significa ser criticado por los propios estudiantes y lo gratificante que es que esos mismos jóvenes lo elogien a uno. Sé la incomodidad que se experimenta cuando se pierde

el hilo del pensamiento en el momento de responder a la requisitoria de algún alumno. Conozco el olor de la tiza, cómo se siente su textura entre los dedos, el sonido que produce al deslizarse sobre la pizarra y las marcas que deja su polvillo en mangas y pantalones.

¿De dónde procede todo ese conocimiento? La mayor parte, de mi experiencia docente. ¿Y qué hace que yo disponga de él? Mi memoria, o al menos ese es el nombre que doy al tiempo ido. Antes yo quería desechar ese tipo de conocimiento como prueba del modo en que me afectó la enseñanza, porque parecía demasiado vinculado a la técnica. Semejantes cosas, me decía yo, no eran suficientemente perdurables. No revelaban mucho de mi constitución psicológica. Más o menos conservo la misma opinión, pero ya no me dejo disuadir por la amenaza de no llegar hasta los fundamentos psicológicos. Es más, lo que ahora advierto es que una lista como la que acabo de enumerar a grandes rasgos no es más que la punta del iceberg. Si quisiera hacerlo, tengo muchísimo más para extraer de mi pasado docente. La facilidad con que estos pocos ejemplos de la lista me vinieron a la mente muestra que así es.

Y veo algo más: que mi sensación de ser docente y de haberlo sido durante un tiempo considerable es algo que el proceso de reflexión aviva y vuelve más concreto. Debo confesar que esto es un poco desconcertante. Es casi como si estuviera dando vida a mi yo docente ante mis propios ojos, *dándole realidad*, por así decir, en virtud del esfuerzo que hago por descubrir qué es. En suma, cuanto más pienso en mí mismo en mi condición docente, más docente me siento. Y cuanto más docente me siento, más seguro estoy, por supuesto, de que la enseñanza me modificó, aunque continúe estando para siempre inseguro de cómo se habrá de manifestar ese cambio, ya sea en acciones, ya sea en mis prolongadas reflexiones.

¿Qué obtengo al seguir estas líneas de pensamiento? ¿Cuál sería la diferencia entre tener una conciencia

más clara del modo en que me afectó la enseñanza y no tenerla? Una respuesta rápida a estas preguntas, y también veraz, es que encuentro personalmente gratificante reflexionar sobre mi pasado como lo hago aquí. Me parece algo que está en perfecta consonancia con la antigua máxima socrática: conócete a ti mismo. Y difícilmente alguien tenga que pedir disculpas por seguir *ese* consejo.

Pero la respuesta no es enteramente satisfactoria porque no comprende dos preguntas relacionadas que me hizo un crítico benevolente con quien discutí este proyecto antes de que estuviera muy avanzado: «Aun en el caso de que sea útil o regocijante para ti», comenzó el crítico, «¿qué impide que un ejercicio como este sea desechado por sentimental y autocomplaciente? En resumen, ¿por qué alguien que no seas tú querría leerlo?». Esas dos preguntas dieron en el blanco porque yo mismo me las había formulado en relación con la reciente tendencia a alentar a los docentes a llevar diarios personales y a escribir autobiografías. No tengo nada en contra de aquellos que inviten a los docentes a embarcarse en tales prácticas. En realidad, confío en que para muchos docentes escribir diarios y llevar reseñas puede resultar valioso. Pero a veces, cuando encuentro algún fragmento de esos extensos relatos personales en una publicación profesional o un texto sobre la enseñanza, me pregunto quién —aparte de sus autores— se interesará por ellos. Esta pregunta es la que ahora debo hacerme yo con referencia a lo que está escrito aquí.

Lo que originalmente me impulsó a agregar este capítulo al libro fue darme cuenta de que la pregunta sobre cómo afecta la enseñanza a los docentes es una extensión natural —en realidad una especie de imagen especular— de la cuestión más amplia y más importante sobre cómo afecta la enseñanza a los estudiantes. Esta última, por supuesto, es la que procuran indagar los tres capítulos precedentes. Para equilibrar ese panorama, pensé que tenía sentido pasar al otro lado del espe-

jo. Habiéndolo hecho, me impresiona ahora comprobar en qué medida se complementan las dos perspectivas, hasta qué punto una refuerza a la otra, mientras al mismo tiempo contribuyen cada una por su lado a comprender mejor los efectos de la escolaridad en todos aquellos que participan de ella, los docentes y los alumnos por igual.

Me parece que lo que, en un nivel muy práctico, revelan las dos perspectivas es la cortedad de miras que implica restringir la consideración de los resultados de la escolaridad a medidas de rendimiento académico —por imaginativos que sean los artificios con que se las presente—, una práctica que, según me temo, está hoy excesivamente difundida entre los investigadores, los educadores y el público en general. Por otro lado, todo lo dicho aquí alienta muy poco la esperanza de poder corregir esa miopía mediante procedimientos de evaluación aún más fantasiosos que los que ya se utilizan, una solución que sin embargo se suele proponer con frecuencia en estos días. En mi opinión, lo que hace falta, más que nuevas medidas para los rendimientos pedagógicos, es una nueva manera de concebir los objetivos de nuestras escuelas, o quizá lo que se necesite sea una reanimación de algunas antiguas formas de pensamiento sobre la razón de ser de las instituciones educativas; aunque no estoy muy seguro de cuál es el mejor modo de decirlo. Para explicar mi incertidumbre en este sentido, debo volver a considerar los rasgos compartidos por las dos concepciones que he presentado.

Para empezar, tanto la perspectiva de los estudiantes como la de los profesores ilustran una experiencia humana absolutamente corriente que se resume en el sentimiento familiar de haber recibido una profunda influencia de alguien o de algo, un sentimiento que sin embargo no nos permite decir con exactitud cuáles son los efectos de tal influencia o cómo se produjeron. Esa fue la situación que me condujo a mis reminiscencias sobre la señora Henzi y que motivó al narrador en el

poema de Kinnell, «La escuela». Una percepción semejante estuvo en la base de mis reflexiones introspectivas aunque, en este último caso, el centro de atención fueron las potencialidades de un estilo de vida antes que un individuo único.

Una versión diferente de esta experiencia común es tomar conciencia de que uno reacciona ante el mundo de cierta manera o de que posee ciertas características y que no sabe cómo o cuándo se instalaron en uno tales rasgos. Emerson (1983 [1844]) expresa esta última versión del dilema en su ensayo «Experience», en el que observa:

«Todos nuestros días son tan poco provechosos mientras transcurren que es maravilloso si en algún momento o lugar obtenemos siquiera algo de lo que llamamos sabiduría, poesía, virtud. Nunca las adquirimos en un día preciso del calendario. De algún modo, ciertos días celestiales deben de haberse intercalado. . .» (pág. 471).

Días celestiales, en verdad. Tales son las explicaciones que aparentemente estamos casi obligados a aceptar cuando partimos de una comprensión sobre cómo somos ahora (o creemos que somos) e intentamos remontarnos al pasado en busca de las causas. Pero, ¿por qué debería ser así? ¿Por qué debemos terminar apoyándonos en milagros enviados del cielo para explicar cómo llegamos a ser lo que somos? Si mis propios esfuerzos introspectivos merecen confianza para responder al menos en parte a esa pregunta, se debe a que las fuerzas causales parecen siempre demasiado numerosas y enredadas, tanto que no se puede separarlas satisfactoriamente.

Wordsworth, otra personalidad literaria que reflexionó profundamente sobre estas cuestiones, formula retóricamente la pregunta en un memorable pasaje de *The prelude* (1979 [1850]) que dice así:

Pero, ¿quién parcelará
Su intelecto en virtud de reglas geométricas,
Lo desmembrará como a una provincia en círculos y
[cuadros?
¿Quién sabe la hora individual en la que
Sus hábitos fueron sembrados por vez primera como
[una semilla?
¿Quién habrá que señale como con un puntero y diga
«Esta porción del río de mi mente
Procede de aquella fuente»? (II, versos 243-249)

La respuesta que procura Wordsworth de sus lectores está claramente manifestada. El autor quiere que respondamos «Nadie» a las tres preguntas. Sin embargo, la ironía está en que el propio Wordsworth se pasó años considerando estos enigmas retóricos u otros muy semejantes y en el proceso produjo uno de los poemas principales de la lengua inglesa. Como dice su más reciente biógrafo, Stephen Gill (1990): «Que Wordsworth supiera que no podía alcanzar ninguna certeza, no detuvo su búsqueda (. . .) Wordsworth sabía que el río tenía su origen en alguna parte» (pág. 13). Bueno, quizás así fuera. Por lo menos escribió como si creyera que así era, y quizás eso es todo lo que necesitamos reconocer en este momento. Además, en última instancia, Wordsworth logró, al responder a sus preguntas sin respuesta, su propia satisfacción. O tal vez sería mejor decir que acalló esas preguntas. Pues eso es todo lo que podemos hacer con interrogantes de ese estilo. Les damos respuestas temporales o renunciamos a darlas por el momento porque sencillamente perdemos entusiasmo o porque algunos otros asuntos se interponen o por alguna otra razón y luego los retomamos con renovadas energías un tiempo después. Eso al parecer le ocurrió al narrador del poema de Kinnell que tratamos en el capítulo 2. Y también caracteriza a mis propios pensamientos sobre la señora Henzi y a mis reflexiones sobre lo que observé en el aula de la señora Martin.

¿Hay alguna diferencia en esto con lo que hacemos a lo largo de nuestra vida? ¿No estamos siempre abandonando proyectos antes de terminarlos y retomándolos luego cuando nos resulta más conveniente hacerlo o nos encontramos en un estado de ánimo más adecuado? Evidentemente es así. Pero hay una importante diferencia entre la meditación reflexiva que analizamos aquí y la vasta mayoría de tareas inconclusas o interrumpidas que colman nuestros días.

Los pensamientos sobre lo que nos llevó a ser lo que somos hoy, que es el tema que aborda Wordsworth, o sobre lo que debemos a nuestros antiguos profesores, que ha sido la idea rectora a lo largo de este libro, son diferentes por lo menos en dos sentidos de las demás preocupaciones sobre las que meditamos repetidamente. Ante todo, los primeros no tienen respuestas que podamos verificar cotejándolas con alguna realidad exterior como ocurre con muchas otras preguntas. En suma, no hay manera de probar que las respuestas que uno da a tales interrogantes sean correctas. En segundo lugar, aunque la naturaleza práctica de las respuestas que les damos sea insignificante —o inexistente—, este tipo de preguntas parece, al mismo tiempo, de una importancia inusual. Nos incomodan. Volvemos una y otra vez a ellas, casi contra nuestra propia voluntad. En una palabra, son irresistibles, o pueden llegar a serlo para quienes se obsesionan con ellas. Lo que las hace tan atrayentes, creo, es que al responderlas, lo que está en juego no es sólo la respuesta a la pregunta específica que nos ha dado por considerar. Antes bien, el resultado último de tal reflexión es la persona que queremos ser o la vida que queremos llevar. En resumen, nos definimos y definimos nuestro estilo de vida, por lo menos en parte, en virtud del pensamiento que dedicamos a preguntas de esta índole, en virtud de las cosas que pensamos en los intervalos de calma que nos dejan los acontecimientos más apremiantes de nuestra vida. Además, me parece que la observación es válida, tanto para

nuestro yo profesional íntimo y los quehaceres de nuestro oficio como para la vida en general. El profesor o el estudiante que somos o que queremos llegar a ser, con toda probabilidad, debe tanto a lo que pensamos durante nuestros momentos solitarios como a las cosas que decimos y hacemos en clase o durante los períodos de estudio formal fuera de las instituciones educativas.

Volviendo al foco más puntual de la pregunta específica que nos ocupa aquí, me parece que podemos aprovechar de algunas otras maneras, además de las ya mencionadas, las intuiciones de figuras literarias como Emerson y Wordsworth. Como seguramente ambos autores sabían, y como también lo vimos en estas páginas, la indiscutible complejidad de la tarea no es lo único que explica que seamos incapaces de decir algo concreto sobre el origen de nuestras características. Otra parte de la respuesta —una que en mi caso personal se debe más a las recientes observaciones hechas en las aulas que a las reflexiones sobre mi propia experiencia como estudiante o como docente— tiene en cuenta la dimensión temporal de tales cambios. Tenerla en cuenta nos recuerda que la consecuencia de estar expuesto repetidamente a una serie de condiciones que, llegado el caso, podrían producir efectos perdurables (como por ejemplo estar sentado en la misma aula semana tras semana) se va dando de manera tan gradual que la medida del cambio que se produce diariamente e incluso semanalmente es indiscernible y, por lo tanto, el proceso en su conjunto pasa inadvertido. La verdad de esta observación tiene importantes consecuencias en cuanto a saber dónde y cómo buscar las causas del cambio. Exige que estrechemos la visión y también que observemos de manera más humilde. Estrechar el enfoque nos permite concentrarnos en aspectos del ambiente que por lo común habríamos pasado por alto: pequeños detalles y episodios minúsculos, sucesos que se inician y terminan en un abrir y cerrar de ojos. La humildad, que va de

la mano con esa mirada más atenta a los detalles, nos lleva a fijarnos en lo pequeño y trivial, y a alejarnos de lo dramático y pintoresco.

Estos dos cambios de orientación que nos conducen, como observadores, hacia lo menudo y trivial, se parecen, por supuesto, al ángulo de visión que caracterizó a los poetas románticos y a sus sucesores del siglo XIX. «Ver un mundo en un grano de arena / Y un cielo en una flor silvestre», como hizo Blake (1927, pág. 188), o notar que «la flor más insignificante que se abre provoca / Pensamientos que a menudo yacen demasiado hondo para las lágrimas», como lo hizo Wordsworth (1983, pág. 302), es observar detallada y humildemente.

Pero como también lo muestran claramente estos escasos versos, los románticos hicieron algo más que observar de cerca y afectuosamente el mundo que los rodeaba. De continuo procuraban atravesar ese mundo o pasar por encima de él para ver más allá de la significación superficial de las cosas. Se empeñaban en «leer» el mundo circundante casi del mismo modo en que leeríamos un texto complicado o un trozo de la Historia Sagrada. Por cierto, eran amantes de la naturaleza, pero veneraban también la imaginación humana, cuyo poder para captar más de lo que el ojo por sí solo podía contemplar fue considerado como la fuente última del logro artístico.

Esta orientación interpretativa o hermenéutica dentro de la cosmovisión romántica, que se expresaba como el ansia por penetrar por debajo de la superficie hasta encontrar finalmente la significación oculta, es también algo de lo que tienen mucho que aprender los docentes y otras personas que observan la escena educativa. Porque la significación de lo que ocurre en las aulas y de lo que descubrimos cuando volvemos nuestros pensamientos hacia nuestros antiguos maestros, o a los recuerdos de nuestra propia experiencia como docentes o como estudiantes, está menos en la inmediatez de lo que vemos o recordamos que en lo que llegan a repre-

sentar nuestras observaciones y nuestras evocaciones, en lo que nos hacen apreciar y reconocer. Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta. Y por supuesto esas son sólo las más obvias lecturas interpretativas de detalle que los docentes se ven precisados a hacer mientras transcurre su jornada laboral. También hay incógnitas interpretativas para resolver después de hora: la cuestión de qué hacer con la respuesta enigmática de un alumno que, salvo en esa ocasión, es franco y sencillo, el interrogante sobre lo que significa una observación casual que quizá señale el comienzo de un cambio dramático de actitud, la preocupación por saber si ese estudiante que siempre se sienta en el rincón más alejado del aula intenta comunicar, con su ubicación física, algo que la falta de valentía o de claridad le impiden expresar con palabras. También estas situaciones requieren una lectura que se interne más allá de la superficie de la vida del aula.

Con todo, establecer esta comparación entre los románticos y las necesidades de los educadores actuales (como las veo yo) entraña un peligro. Porque, para algunos (particularmente para aquellos con un conocimiento escaso de los románticos o con una profunda animosidad contra ellos), podría sonar como si lo que sostengo aquí formara parte de esa especie de sentimentalismo confuso y acaramelado hacia los estudiantes y la enseñanza que se opone al pensamiento claro y que conduce a la sensiblería que constituye lo peor que se ha dicho y escrito sobre los docentes y la enseñanza. Al referirme a ese peligro, debo ante todo señalar que nada de lo que diga aquí impide ver el lado negativo de la enseñanza y

la escolaridad. Una mirada atenta y reflexiva a lo que sucede en el interior de las aulas y al efecto de la propia experiencia previa como estudiante o como docente puede ciertamente revelar muchas cosas lamentables, indeseables y quizás hasta dolorosas. En realidad, sería extraño que esto no ocurriera. Como nos recuerda el antiguo adagio humorístico —a pesar del idealismo romántico—, gotitas de agua y granitos de arena también pueden formar lodo. Además, la validez de esa observación se aplica tanto a lo que puede verse en las aulas como al mundo en general. Encontraríamos mucho lodo si quisiéramos buscarlo.

Al mismo tiempo, debo reconocer que el punto de vista adoptado aquí se inclina en verdad hacia una lectura positiva y optimista (antes que a una negativa y pesimista) de los asuntos educativos. Ello se debe en parte a que esa perspectiva es la natural para todo el que tenga algo que ver con la educación. ¿Por qué pasa esto? ¿Por qué deberíamos sentirnos los educadores más inclinados que cualquier otra persona al optimismo? La respuesta, en pocas palabras, es: porque nuestro trabajo así lo exige. Porque la educación es fundamentalmente una labor optimista. Está basada en la esperanza. Toda la empresa educativa se fundamenta en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. Es más, quienes la practican no sólo consideran posibles estos cambios: se comprometen a hacerlos realidad. E intrínsecamente los valoran. Honran a aquellos que consiguen realizarlos. La educación está, por definición, orientada hacia el futuro, lo cual le da una razón más para estar iluminada por un espíritu de optimismo. Ofrece la promesa de una vida mejor para aquellos a cuyo servicio está. Quienes la apoyan y la practican —o por lo menos, entre ellos, quienes le dedicaron la suficiente reflexión— imaginan una sociedad enriquecida por los servicios que le prestan. Sin estos supuestos y algunos otros que fluyen de la natu-

raleza de la educación como actividad humana, la enseñanza misma no tendría ningún sentido.

La concepción positiva de los educadores puede no ser necesaria en un sentido lógico. Se podría imaginar (aunque, en mi opinión, con cierta dificultad) a un docente desesperanzado que desempeñara su tarea aunque agobiado por la profunda sensación de su futilidad. Pero, por cierto, no desearía ser esa persona y mucho menos uno de sus alumnos.

Esta tendencia positiva exige tener cierta precaución, porque significa, entre otras cosas, que el peligro de un excesivo sentimentalismo es real y que debemos cuidarnos de él, a pesar de lo que acabamos de decir acerca de que a aquellos inclinados a un enfoque no precisamente optimista aún les queda mucho lugar para una perspectiva negativa de la enseñanza. Sin embargo, el riesgo de dejarnos enceguecer por una lente que tiña todo color de rosa parece minúsculo cuando se lo compara con los riesgos correspondientes del cinismo y la desesperanza que amenazan la perspectiva opuesta. Pero, ¿por qué no la neutralidad? ¿Por qué no considerar lo que sucede en las instituciones educativas y en las aulas con una mirada neutral? ¿No sería este acaso el modo científico de hacerlo? Sí, sería el modo de hacerlo si uno tratara de ser objetivo como lo estipula la ciencia. Pero la objetividad científica es precisamente la orientación errada que puede tomarse cuando lo que está en juego son preguntas como las que estamos considerando aquí. Lo que se busca, en cambio, es algo más semejante a una inclinación amable, un ojo misericordioso, una actitud de apreciación, una manera de observar que promueva el crecimiento de un entendimiento comprensivo.

He aquí otra forma de concebirlo, una manera que casi nos lleva a cerrar el círculo, a volver al punto donde iniciamos el capítulo. La pregunta sobre cómo afecta la enseñanza a los docentes, según lo descubrí tardíamente en el proceso de escribir este capítulo, no es en modo

alguno lo mismo que preguntarse cómo lo afectó a uno una vida dedicada a la enseñanza. Tampoco es igual preguntarse cómo influyen los docentes en sus estudiantes que interrogarse sobre la manera en que uno de nuestros propios profesores (como la señora Henzi o el maestro de dientes puntiagudos de la escuela con una sola aula que evoca Kinnell) puede haber influido en nosotros. Las dos parejas de preguntas —una general y casi científica y la otra profundamente personal— están evidentemente relacionadas entre sí. En realidad parecen tan íntimamente conectadas en un sentido casi lógico que se podría esperar que las respuestas a ellas por lo menos se superpusieran. Por eso parecería que, si supiéramos todo lo que se puede saber acerca de cómo deja sus huellas la enseñanza en los docentes, podríamos también tener una respuesta a la pregunta sobre cómo influyó nuestra propia práctica de la enseñanza en nosotros. Lo mismo puede decirse en el caso de la pareja de preguntas sobre la influencia de los profesores en sus alumnos. Invirtiendo el enfoque, si todos los docentes supiéramos con certeza cómo nos modelaron los años dedicados a la enseñanza, al parecer eso nos brindaría ya la respuesta a la pregunta más amplia referida a los docentes en general. Y esto es aplicable también en el caso de la relación profesor-alumno. No obstante, estos vínculos aparentes son engañosos, porque no toman en consideración la posibilidad de que estas preguntas, a simple vista semejantes, en realidad constituyan interrogantes por completo diferentes. Además, la causa de que esto sea así no es sólo que, dentro de cada pareja, una pregunta tiene que ver con un individuo único y la otra con un grupo de personas, aunque esto evidentemente es cierto. Esas preguntas difieren también en otra cantidad de aspectos: la ocasión que lleva a formularlas, los motivos que las provocan, los términos en que se enmarcan sus respuestas. Por ejemplo, cuando yo preguntaba qué efecto tiene la enseñanza en los docentes —como creí hacerlo hace ya tantos

años—, lo que buscaba eran regularidades que, según esperaba, resultaran verdaderas en muchos o en la mayor parte de los casos. No obstante, cuando me pregunto sobre cómo la enseñanza afectó mi vida, lo que busco es algo completamente diferente. Busco una respuesta *que me parezca correcta* a mí, que tenga sentido en la esfera intuitiva, que sea consecuente de un modo que me resulte personalmente convincente y, por lo tanto, satisfactorio, que coincida con mis convicciones previas, mis recuerdos, mis sentimientos, mi conocimiento de lo que les ocurrió a otros, mi comprensión actual de cómo las diversas ocupaciones dejan su huella en todos nosotros, y mucho más. Esto no equivale a decir que no existe la posibilidad de que la respuesta que obtenga me sorprenda y que, en consecuencia, me vea yo obligado a alterar algo de lo que creía anteriormente, pero sí implica que tales cambios se den dentro de un sistema interpretativo que continúa su marcha y que no consistan simplemente en intercambiar ignorancia por conocimiento o en reemplazar una creencia por otra. Lo que cambia es la perspectiva que uno tiene de la vida o la propia visión del mundo. Por supuesto, la situación es igualmente compleja cuando me pongo a pensar en uno de mis antiguos maestros y en lo que aprendí de él o de ella más allá de los libros de texto o de las guías curriculares.

De modo que aquí termina mi peregrinación, casi donde comenzó, aunque parezca que he recorrido un largo camino desde la partida hasta la llegada. ¿Qué reveló mi marcha errante acerca de los efectos que tienen los docentes y la enseñanza en nosotros? Nada que pueda reducirse a una ley o a un principio, eso es seguro. Ni siquiera una generalización al estilo de las que ofrecen los libros de texto y que pudiera enseñarse a los docentes que están en su etapa formativa. Pero me ha dejado (y espero que también a los lectores) más convencido que nunca de que nuestros maestros nos afectan por caminos profundos e insondables y de que ser

docente puede (y con frecuencia lo hace) cambiarnos para toda la vida, aunque los cambios más sustanciales estén lejos de resultar evidentes. Y tal vez, lo que es más importante todavía, trajo a la luz una multiplicidad de consideraciones que atañen al proceso de reflexionar sobre tales cuestiones.

Una de las ideas principales es la que sugiere que a los educadores nos sería provechoso volver la mirada hacia los románticos en procura de percepciones que nos permitieran comprender aquellos resultados pedagógicos que hasta hoy tanto han eludido a los creadores de tests y a los encuestadores de nuestro país. Esta perspectiva nos dice que, si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estudiantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula. Entonces, si miramos con la suficiente atención y lo hacemos sistemáticamente, podremos comenzar a apreciar los beneficios de la escolaridad como nunca lo hicimos antes. Y también alcanzaremos una conciencia más perspicaz de lo que es necesario cambiar para aumentar tales beneficios.

Algunos de nuestros maestros más memorables, como la señora Henzi, la señora Martin, y el sombrío personaje del poema de Galway Kinnell, probablemente no necesiten este consejo. Ellos ya saben dónde y cómo observar para alcanzar una visión de sus aulas mejor que la de sus ojos. En realidad, algunos de ellos, como la señora Henzi, ¡parecen tener un par adicional de ojos en la nuca! Sin embargo, aquellos de nosotros que carezcan hoy de esa visión no necesariamente tienen que perder las esperanzas. Con la práctica y la ayuda de quienes marcaron el camino abriendo los ojos de las generaciones pasadas —Wordsworth y Emerson son dos de mis favoritos, pero hay otra cantidad de artistas y poetas cuya guía no es menos valiosa— podemos desarrollar una sensibilidad más fina para las diferentes

tonalidades de la escolaridad, no sólo en favor de nosotros mismos, sino también de nuestros alumnos. Y una mayor capacidad de discernir y apreciar las enseñanzas implícitas de la escolaridad no podrá menos que beneficiarnos a todos.

Epílogo

Expliqué al comienzo del último capítulo que la idea de explorar en una cuarta perspectiva la influencia de los docentes, la que enfocaría la influencia que pudiera tener la enseñanza en los propios profesores, se me ocurrió demasiado tarde para poder completarla dentro del plazo de que disponía para preparar la serie inicial de las conferencias Sachs. Aun así, cuando regresé a Chicago resolví desarrollar esta perspectiva en un ensayo separado. Aunque no estaba del todo seguro de lo que resultaría, pensé que bien podía servir como capítulo final para este libro.

Como ya no estaba limitado por la necesidad de restringir la extensión de los cuatro ensayos a la brevedad que requiere presentarlos en una única conferencia, este terminó siendo considerablemente más largo que los otros tres, mucho más extenso de lo que convendría para presentarlo públicamente. Lo que no había previsto en el momento de escribirlo era que también este texto terminaría siendo presentado a una audiencia pública. Cuando el presidente Timpane del Teachers College supo que yo había escrito un cuarto ensayo para acompañar los otros tres, me invitó gentilmente a dar una versión de él como la cuarta y última conferencia de la serie que yo había presentado el otoño anterior. Para satisfacer su requerimiento, preparé una versión abreviada del texto más extenso, aunque sus contenidos reflejan fielmente los del original. Sin embargo, hubo un par de cambios significativos.

Ante todo, en la versión presentada entonces puse más énfasis que en el último capítulo de este libro en la

importancia del recuerdo para llegar a comprender la cuestión de cómo me había afectado mi propia práctica de la enseñanza y cómo podía aún afectarme e, indirectamente, para comprender la cuestión más amplia de cómo su propia práctica de la enseñanza podía haber afectado y afectar aún a otros docentes. La extraña manera de formularlo, con sus «puede haber afectado» y sus «puede afectar aún» busca significar un proceso en el cual los resultados no sólo se comprenden de una manera confusa, más conjeturados que sabidos con certeza, sino también como radicalmente inconclusos. En otras palabras, es un proceso en el cual el pasado y el presente se entremezclan, un proceso cuyos resultados pueden continuamente aparecer, hacerse reales.

En la conferencia misma hice la distinción entre las concepciones diacrónica y sincrónica del tiempo, basándome en la obra de Gadamer, Ricoeur y otros. El tiempo diacrónico, que es lo mismo que el tiempo del reloj y que el tiempo físico que utilizan los científicos, es un tiempo en el cual los acontecimientos pasados, presentes y futuros ocupan segmentos temporales separados unos de otros con hermetismo, donde la única posibilidad de interacción está dada por la causalidad física, que opera en una dirección única. El tiempo sincrónico es aquel en el cual los acontecimientos pasados, presentes y futuros se entremezclan y se afectan recíprocamente. Podríamos decir que este es el tiempo *cultural*, el marco temporal en el que se da nuestra interpretación de complejos objetos culturales, tales como las obras de arte y la literatura. Dentro de este marco, los hechos del pasado, tales como el comienzo de un cuento que leemos o los primeros compases de una sinfonía que escuchamos, continúan adquiriendo un sentido nuevo a medida que la obra se desarrolla. Aun cuando se trate de hechos del pasado en el tiempo diacrónico, continúan matizando nuestra comprensión de lo que ocurre en el presente y de lo que puede suceder en el futuro. El futuro, a su vez, ya existe, dentro de tales obras, en el sentido de que ya

fueron escritas o compuestas, aunque ese futuro, diacrónicamente presente, sólo se va abriendo gradualmente al intérprete o al espectador. Su última apertura a veces nos obliga a rever nuestra comprensión del pasado y del presente.

Este entrelazamiento sincrónico de pasado, presente y futuro es precisamente lo que se da, sostenía yo, cuando uno reflexiona sobre su experiencia docente anterior y trata de determinar qué aprendió de ella y qué le falta aprender aún. En este sentido, pues, el pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa. También es una fuerza plástica por cuanto es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación. Cambiamos nuestra opinión acerca de nuestro pasado docente (como lo hice yo mismo en el proceso de escribir el último capítulo) y al hacerlo lo re-creamos. De vez en cuando también nos sorprendemos sacando a la luz recuerdos que estuvieron largamente dormidos, a veces durante tanto tiempo que hasta pueden parecernos completamente nuevos. De este modo continuamos reproduciendo el pasado, *haciéndolo real*, podríamos decir. Por lo tanto, en mi cuarta y última conferencia Sachs intenté convencer a los docentes presentes en el auditorio, de los cuales aparentemente había no pocos, de que era bueno seguir reflexionando sobre su pasado docente, meditar sobre él y tratar de darle sentido.

También terminé por dar a mis observaciones un final diferente del que ofrecí en el último capítulo; me pareció que este final se ajustaba mejor al espíritu de la ocasión que el anterior. Así concluí la cuarta charla:

¿Adónde me llevó mi indagación sobre los efectos que tuvo en mí el hecho de haber sido docente? Me dejó más convencido que nunca de que la enseñanza marcó un cambio en mi vida, aunque no el cambio que me había propuesto buscar. Ciertamente no logré descubrir

una serie de rasgos o características que pudiera atribuir inequívocamente a mis años de enseñanza. Parecería que la enseñanza me afectó de una manera semejante a la que me afectó estar casado, o ser padre o ser habitante del medio oeste durante la mayor parte de mi vida adulta. No pretendo con esto asimilar experiencias de índole tan diferente, sino sostener que cada una de ellas contribuyó por caminos profundos y todavía desconocidos a convertirme en la persona que soy hoy.

Conservo recuerdos de la enseñanza, como cabría esperar, pero salvo por un par de historias que he contado muchas veces sobre un año que pasé dando una clase especial en New Jersey (mi primer año de docente, en realidad), tales recuerdos están extrañamente fragmentados y son más escasos de lo que se imaginaría. No son por cierto las evocaciones hollywoodenses, adormecidas junto a la chimenea, de un *Mr. Chips*. Tampoco son los cuentos hechos y derechos de un narrador profesional. Más se parecen a la materia prima con la cual podrían algún día formarse los recuerdos que merecen unirse a otros, los ladrillos y la mezcla con los cuales pueden construirse artísticamente esos cuentos, si uno tuviera el talento y el entusiasmo para hacer tal cosa.

Me siento agradecido por haber sido docente. Disfruté de la vida que esa condición hizo posible. Y no estoy hablando aquí de los privilegios que trae ser profesor universitario (aunque ciertamente disfruté también de ellos), sino más bien de los placeres cotidianos que brinda la tarea de enseñar y trabajar con estudiantes.

Tengo la corazonada (¿puede ser acaso algo más que eso?) de que no sólo soy una persona diferente de la que habría sido si nunca hubiese enseñado; también soy una persona mejor. En suma, creo que la enseñanza me mejoró. Y lo hizo, si mi corazonada es correcta, exigiéndome desempeñar un rol que por costumbre implica una cantidad de obligaciones morales. Por supuesto, no hay ninguna garantía de que la realización de tales obligaciones tenga como consecuencia un mejor realiza-

dor. Pero si Aristóteles estaba en lo cierto (a menudo lo estaba), no hay mejor manera de inculcar la virtud y hacerla hábito que insistir en obrar virtuosamente. La enseñanza, como yo la experimenté, ofrece a la persona virtuosa una multiplicidad de oportunidades de actuar.

Pienso que, si tuviera que plasmar mi experiencia docente como una obra de arte visual, esta sería una abstracción, un *collage*, quizás, o aún mejor, algo semejante a una pintura cubista de Braque o de Picasso. Contendría referencias a una cantidad de aspectos invariables, físicos y psicológicos de la vida del aula y lo haría utilizando íconos visuales, esas formas y colores tan característicos de las aulas que se comprenden universalmente. Ya saben a qué me refiero: trozos de tiza, un borrador de fieltro, una pizarra con alguna leyenda humorística (también alguna limpia), un montón de sillas agrupadas, una pila de libros, manos levantadas, rostros atentos, anotadores, cuadernos de apuntes, lápices, el ubicuo reloj de la pared del fondo, una puerta cerrada, un cielo raso jaspeado con luces fluorescentes, así como las ventanas que se abren a una escena lejana —una escena a la que el poeta John Malcolm Brinnin, en sus «Views from Favorite Colleges», se refiere como «el exiliado mundo en flor», y también estarían incluidos fragmentos de ese mundo—, un pedazo de cielo, tal vez, el perfil de un árbol, una torre gótica a la distancia. Yo mismo no aparecería en el cuadro, por supuesto, salvo, quizá, como una mano, escribiendo en la pizarra, o como las puntas de un par de zapatos de hombre, que es donde con frecuencia concentro la mirada cuando pienso una respuesta a la pregunta de un alumno.

En cuanto a los colores, me temo que los grises, los castaños y los verdes selváticos de Braque serían demasiado sombríos. También lo serían los colores que utilizaba típicamente Picasso en su período cubista. En realidad, acabo de darme cuenta de que tampoco el tamaño de las pinturas cubistas (por lo menos de las que yo vi) me convendría. Son demasiado pequeñas, ¿entienden?

Yo necesitaría una tela por lo menos del tamaño de una gran pizarra de escuela, una de esas que cubren toda una pared de un salón de dimensiones considerables. Del suelo al cielo raso, tal vez. De las dimensiones de un Rauschenberg. Eso se parecería bastante.

Volviendo al tema de la paleta. No estoy muy seguro de cuáles serían los colores dominantes, pero habría mucho blanco y verde brillante. Verde manzana por las pizarras de hoy (y la juventud) y blanco por la tiza (y la esperanza). Quizá toda la tela debería tener una primera mano de amarillo canario, como los muros y los cielos rasos de la mayor parte de las aulas en las que enseñé. Pero también debería haber algún amarillo más brillante, barras brillantes del color de los girasoles de Van Gogh, para representar los rayos de sol que cruzan el aula en diagonal, al caer la tarde, anunciando que la jornada escolar se acerca a su fin. Esos mismos rayos amarillos pueden aparecer como símbolos de una iluminación intelectual, de la luz que se abre camino a través de las tinieblas de la ignorancia. Y por supuesto, habría marrones, el marrón de las tapas de los escritorios, con sus vetas que imitan el roble, y sus cicatrices de iniciales aquí y allá. Y rojo, necesitaríamos el rojo en alguna parte, aun cuando no esté muy seguro de lo que podría estar haciendo el rojo en un aula. Quizá sea un juego de palabras. Sí, es eso. Representaría la esperanza de ser bien interpretado, «bien leído» [el autor juega con el parecido entre las palabras inglesas «*red*» y «*read*»], que es la que alientan los docentes para sí mismos y para sus estudiantes. Y también el gris. No debemos olvidarnos del gris, el color de la ignorancia, de la incertidumbre, de la duda. Esas condiciones negativas deben tener un espacio en el cuadro, aunque no demasiado abrumador. Quizás el gris pueda pintarse de modo que se parezca al cabello encanecido, con lo cual representaría la sabiduría y la ignorancia en un solo trazo y al mismo tiempo. Encuentro atractiva esta posibilidad por razones obvias.

Bien, como ustedes podrán advertir en virtud de esta fantasía, no soy un gran pintor, es triste decirlo. Mi cuadro resultaría poco original y algo trillado. De algún modo me recuerda esos murales que los alumnos de los años superiores de la secundaria pintan constantemente en la pared del fondo de la cafetería de la escuela. Indudablemente, un proyecto valioso, desde el punto de vista pedagógico, pero que difícilmente pueda estimarse como una obra de arte. Lo mismo podría decirse, estoy seguro, de mi esfuerzo, si se me ocurriera poner por obra mi fantasía.

No importa. Todos estos años no me pagaron para pintar cuadros. Lo hicieron para que enseñara. Y trabajé poniendo lo mejor de mí (la mayor parte del tiempo). ¿Cómo me afectó la enseñanza? Algo de eso les he contado. El resto lo dejo a cargo de la imaginación de ustedes y de la mía propia, aunque, con franqueza, creo que ustedes podrían aplicarla con más provecho en un intento de imaginar cómo la enseñanza y/o los docentes influyeron en la vida de *ustedes*. Si estos breves ejercicios, que precisamente trataron de hacer eso, lograron guiar algunos de los pensamientos de ustedes en la misma dirección, habré cumplido con lo que me propuse hacer.

Referencias bibliográficas

Abrams, M. H. (1984) *The correspondent breeze*, Nueva York: W. W. Norton,

Blake, W. (1927) En G. Keynes (ed.) *Poetry and prose*, Nueva York: Random House

Cavell, S. (1976) *Must we mean what we say?*, Cambridge: Cambridge University Press.

(1979) *The claim of reason*, Nueva York: Oxford University Press.

De Man, P. (1983 [1971]) *Blindness and insight*, Minneápolis: University of Minnesota Press.

Dewey, J. (1929) *The quest for certainty*, Nueva York: G. P. Putnam's Sons.

Emerson, R. W. (1983 [1844]) *Essays and lectures*, Nueva York: Library of America.

Fischer, M. (1989) *Stanley Cavell and literary skepticism*, Chicago: University of Chicago Press.

Gill, S. (1990) *William Wordsworth, A life*, Oxford: Oxford University Press.

Hume, D. (1969 [1739]) *A treatise of human nature*, Londres: Penguin.

Kinnell, G. (1982) *Selected poems*, Boston: Houghton Mifflin.

Kronen, S. (mayo/junio de 1991) (Entrevista con Richard Wilbur.) *American Poetry Review, 20* (5), págs. 45-56.

Waller, W. (1932) *The sociology of teaching*, Nueva York: John Wiley & Sons.

Webster's New International Dictionary (2da. ed.) (1937), Nueva York: Merriam.

Wittgenstein, L. (1972 [1921]) *Logisch-philosophische Abhandlung*, Nueva York: Humanities Press.

Wordsworth, W. (1979 [1850]), *The prelude, 1799, 1805, 1850*, Nueva York: W. W. Norton.

(1983 [1807]) *The Norton anthology of poetry* (3ra. ed.), Nueva York: W. W. Norton.
Yeats, W. B. (1973) *The Norton anthology of modern poetry*, Nueva York: W. W. Norton.